

# MIRADAS Y VOCES

## *de la Investigación Educativa IV*

*Innovación educativa con miras a la justicia social*  
*Aportes desde la investigación educativa*

2019

### **Instituciones y sistemas educativos**

**Lya Sañudo Guerra**  
**Horacio Ademar Ferreyra**  
Coordinadores

# **MIRADAS Y VOCES**

## *de la Investigación Educativa IV*

---

*Innovación educativa con miras a la justicia social*  
*Aportes desde la investigación educativa*

---

### **Instituciones y sistemas educativos**

Lya Sañudo Guerra  
Horacio Ademar Ferreyra  
Coordinadores

Esta publicación es realizada de manera interinstitucional por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Red de Posgrados en Educación AC, México.

Los contenidos expresados en esta publicación son responsabilidad de los autores y no necesariamente expresan la opinión de las instituciones. Se autoriza la reproducción del contenido del libro siempre y cuando se cite la fuente correspondiente.

El libro fue dictaminado por un Comité de Pares de acuerdo con los criterios editoriales establecidos por la Universidad Católica de Córdoba Argentina y la Red de Posgrados en Educación AC, México.

Machuca Flores, Sandra Cristina

Miradas y voces de la Investigación Educativa IV : Instituciones y sistemas educativos. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa / Sandra Cristina Machuca Flores ; Elizabeth T. Murakami ; Ruth C. Perales Ponce ; compilado por Lya Sañudo Guerra ; Horacio Ademar Ferreyra.- 1a ed . - Córdoba : Comunic-Arte ; Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación, 2020.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-602-451-8

1. Ciencias de la Educación. 2. Formación Docente. I. Murakami, Elizabeth T. II. Perales Ponce, Ruth C. III. Sañudo Guerra, Lya, comp. IV. Ferreyra, Horacio Ademar, comp. V. Título.  
CDD 370.72

ISBN 978-987-602-451-8

Primera edición, 2020

D.R. © 2020 Universidad Católica de Córdoba, Argentina D.R. © 2020 Red de Posgrados en Educación AC, México

Asistentes de coordinación:

Gabriela Alessandroni, Georgia Blanas, Enrique Domínguez Ruíz y Marta Tenutto

Asistente Operativo:

Héctor Romanini

Revisión bibliográfica y documental:

Sandra Gisela Martín, Elena Silvia Pérez Moreno y Patricia Supisiche

Diseño de Tapas:

Fabio Viale

## Índice

<b>Presentación</b>	4
Lya Sañudo Guerra Horacio Ademar Ferreyra	
<b>El Papel del Liderazgo en las Comunidades de Aprendizaje: El Desarrollo de una Lente Crítica para la Justicia Social Escolar</b>	10
Sandra Cristina Machuca Flores Elizabeth T. Murakami Ruth C. Perales Ponce Carmen Celina Torres Arcadia Laura Marcela Gueta Solís Guillermo Ahumada Camacho	
<b>La Asociación Cooperadora Escolar (ACE): tensiones entre la participación democrática y la delegación de responsabilidades en una escuela secundaria de la provincia de Corrientes (Argentina)</b>	28
María Gloria Saucedo Margarita Cristina Ortiz María Cecilia Bocchio	
<b>Universalización del Nivel Secundario de Educación. Experiencias en el ámbito federal de la República Argentina</b>	48
Alicia Olmos Silvia Senén González	
<b>La escuela: un ente que trasciende las prácticas organizacionales y directivas</b>	68
Javier Herrera Cardozo	
<b>Una práctica de frontera. Las prácticas de responsabilidad social universitaria en la disputa con la gestión neoliberal de la ciencia</b>	85
Candela de la Vega Ana Clara Caccia. Giuliana María Dellea. Valeria Latimori	
<b>Educação Superior no Brasil: análise das políticas públicas para democratizar o acesso</b>	110
Marialva Linda Moog Pinto Augusto Perez Lindo	
<b>Perspectiva crítica sobre la configuración de la idea de universidad en Colombia</b>	126
Luis Alfredo Bohórquez Caldera.	
<b>Resignificación de la formación humanística en la universidad: Hacia una teoría de la educación</b>	145
Juan María Cuevas Silva	
<b>La educación financiera: Una herramienta para la justicia social</b>	173
Emilio Abad-Segura Mariana Daniela González-Zamar	
<b>Creatividad para la innovación educativa. Algunos estudios actuales</b>	189
Romina Cecilia Elisondo María Fernanda Melgar	
<b>Modernidad emancipatoria y educación en bioética</b>	205
Diego Fonti Juan Carlos Stauber	

## Presentación

La respuesta a la Convocatoria 2019 a la presentación de contribuciones para el siguiente libro de la Colección Miradas y Voces de la Investigación Educativa II, emitida por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina en colaboración con la Red de Posgrados en Educación, AC de México, ha sido tan exitosa que se hizo necesario considerar tres tomos que agrupan las contribuciones recibidas por temas. Los libros temáticos son Currículum y diversidad, Formación y desarrollo profesional docente y el último dedicado a las investigaciones sobre Instituciones y sistemas educativos. Dado que ya se ha publicado el primer texto de la Colección, a estos les corresponde de manera consecutiva, el número II, III y IV.

Miradas y voces de la investigación educativa, surgió en el año 2018, como una publicación -con referato- del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, en articulación en cada tomo con una universidad u otra institución académica reconocida de Argentina o del mundo, esta vez con la Red de Posgrados en Educación, AC. Integra avances, resultados de investigación, experiencias y propuestas educativas. Como expresión de una apuesta por el conocimiento abierto y compartido, y en estos tres libros de la Colección con un claro sentido de justicia social.

En este cuarto volumen de Miradas y Voces de la Investigación Educativa está dedicado a temas relacionados con Instituciones y sistemas educativos. Este cuarto tomo escala el ejercicio de la justicia social a niveles educativos estructurales y, como se verá más adelante, por la naturaleza de su objeto, los temas pasan por la colaboración; democracia; derecho al acceso, permanencia y egreso exitoso de cada nivel educativo; responsabilidad social y emancipación; innovación y ciencia como construcción social; y, ética y humanismo.

Detrás de todas estas ideas se encuentra un serio y profundo cuestionamiento sobre cómo aborda la educación a la diversidad humana y cómo esta manera afirmativa que prevalece todavía (Fraser, 2006) conduce a terribles y trascendentes injusticias educativas y sociales. Tal como lo mencionan Valdés y Díaz Barriga (2019, p. 1) “con la aspiración igualitaria se delinea, paradójicamente, un tipo ideal de alumno homogeneizado y normalizado, que no se corresponde con la diversidad humana, con alumnos de carne y hueso, con historias, conocimientos previos, experiencias, intereses y necesidades particulares.” Muchos de estos textos abonan a llegar a una postura transformadora de la educación (Fraser, 2006) y tienen como propósito “observar los procesos de exclusión simbólica que producen para llevar la relación entre justicia social y educación a derroteros comúnmente soslayados.” (Plá, 2016, p. 55)

Los y las autoras que escriben son 26 y el 65% cuentan con el grado de doctor, el 15% de magister o maestría, los demás son indeterminados. Un poco más de la mitad son estudios argentinos (53%), mexicanos el 18.5%, y de Colombia, España y Estados Unidos casi un 10% cada uno. Aunque primordialmente, los textos tocan el nivel secundario y universitario, las ideas aquí vertidas pueden llevarse a todos los niveles educativos. Los

temas están agrupados en tres bloques, en el primero se estudia el liderazgo, la participación democrática y la universalización de la educación. El segundo bloque se sitúa en la universidad que aborda la responsabilidad social, el derecho al acceso y humanismo. El tercer bloque agrupa estudios con estrategias concretas de formación como son la humanización y la bioética y finalmente propuestas de educación financiera e innovación con perspectiva de justicia social.

El primer bloque, está ubicado en la educación básica, especialmente en el secundario o educación media. El primer texto “El Papel del Liderazgo en las Comunidades de Aprendizaje: El Desarrollo de una Lente Crítica para la Justicia Social Escolar” de Machuca, Murakami, Perales, Torres, Gueta y Ahumada, de México, da cuenta de una investigación internacional sobre las prácticas de directivos de educación básica de Texas, Monterrey y Jalisco con un enfoque en liderazgo para la justicia social. En este primer acercamiento es posible observar aun en la diversidad de los contextos México y Texas, el compromiso personal y profesional que tienen esos directores por brindar un servicio educativo en donde el conocimiento y reconocimiento de los otros es una constante.

Las prácticas educativas de los directores tienen como componente ético, el considerar que su función va más allá de la norma, y que toca a la sensibilidad de pensar en los otros, por lo que la diferencia de nacionalidades parece no ser una condición de diferencia, sino que la conjunción de contribuir a la formación de una sociedad más justa.

La segunda participación es de Saucedo, Ortiz y Bocchio, de Argentina se titula “La Asociación Cooperadora Escolar (ACE): tensiones entre la participación democrática y la delegación de responsabilidades en una escuela secundaria de la provincia de Corrientes (Argentina)”

La participación democrática de las familias y comunidad educativa conlleva desafíos y responsabilidades para legitimar su implementación en el marco del nuevo nivel obligatorio y de la justicia social. Esto nos conduce a problematizar las tensiones emergentes entre la prescripción normativa y la praxis de participación democrática y delegación de responsabilidades de la Asociación Cooperadora Escolar (ACE) desde las voces de sus actores.

Se focaliza la perspectiva de los actores, sus vivencias en torno de lo prescripto y la praxis de participación democrática para garantizar la inclusión, permanencia y egreso en una escuela secundaria correntina en un contexto de vulnerabilidad socioeducativa. Se observa que los alcances de la participación se circunscriben a la dimensión económico-financiera de la dinámica institucional. También se advierte que, se recupera y jerarquiza el rol docente, al delegar en la organización, responsabilidades y tareas atinentes a la gestión social de la escuela. Sin embargo,

los aportes de la ACE, resta afianzar los vínculos entre la institución y la comunidad dentro del marco de una convivencia democrática y fomentar la cooperación y solidaridad en la comunidad educativa para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (Resol. N° 431/09).

El tema “Universalización del nivel secundario de educación. Experiencias en el ámbito U federal de la República Argentina” de Olmos y González, se revisan “los itinerarios recorridos durante la implementación de la universalización de la educación secundaria de aplicación obligatoria a nivel nacional en Argentina, comparando las estrategias y estilos de gestión de los principales actores (...) durante los años 1990-2015.” La decisión de extender la obligatoriedad de la educación secundaria se potenció por la ampliación de los derechos, “consideramos que cada etapa de la extensión de la escolaridad obligatoria se vio respaldada por iniciativas de inclusión educativa.”

Desde Colombia, Herrera escribe “La escuela: un ente que trasciende las prácticas organizacionales y directivas”, en el apartado expone que “a nivel histórico se han aprovechado de ella para generar cambios sociales, incluso, los gobiernos la utilizan como elemento de manipulación.” Aún a pesar de eso, la escuela ha sobrevivido por ser un ente complejo. El autor, expone la definición de la institución educativa y reflexiona sobre

cuál y cómo sería su enfoque como organización, qué prácticas de dirección son las pertinentes para mejorar la calidad de la educación, cuál es el rol del director, qué tipo de liderazgo se debe promover, cómo manejar los conflictos dentro de la institución y, finalmente, cuáles son resultados de la gestión del liderazgo pedagógico en América Latina y cómo mejorar.

El segundo bloque aborda la justicia social desde los ámbitos universitarios. El primer texto de de la Vega, Caccia, Dellea y Latimori, argentinos, se titula “Una práctica de frontera. Las prácticas de responsabilidad social universitaria en la disputa con la gestión neoliberal de la ciencia”. Especialmente analiza las prácticas de extensión, transferencia o responsabilidad social universitaria. Su principal tesis se base en que las “prácticas de responsabilidad social universitaria representan impulsos de apertura de espacios contratendenciales” que habilitan la posibilidad de los actuales modos de producción, distribución y apropiación de saberes en la era neoliberal. Muestran que es “posible continuar experimentando otras relaciones y formas de producir, hacer circular y apropiarse de los saberes políticos.”

En consonancia con eso, a lo largo de este artículo, hemos pretendido mostrar las múltiples formas de injusticia social y cognitiva que la racionalidad neoliberal ha generado en las instancias de producción y distribución del saber pero sin abandonar una pretensión de conocimiento riguroso y desprovisto de dogmas

De Brasil, Moog Pinto y Perez Lindo escriben “Educação Superior no Brasil: análise das políticas públicas para democratizar o acesso”.<sup>1</sup> Este estudio tiene como objetivo analizar la evolución del Programa Universidad para Todos (PROUNI) como una política pública, y la reserva de cuotas raciales (Ley de Cuotas) como acción afirmativa. Estos programas han ampliado significativamente el acceso a los cursos de pregrado, desde su implementación hasta hoy. “Los resultados muestran que hay políticas públicas eficientes pero no suficientes en el proceso de democratización para el acceso.” Las consideraciones finales presentan que los responsables políticos invocaron "hay democratización", "hay inclusión social", "hay una economía del conocimiento", "hay equidad", para justificar las políticas, para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la Educación Superior.

En el siguiente texto “El Perspectiva crítica sobre la configuración de la idea de universidad en Colombia”, Bohórquez presenta los avances de una indagación en cursos en donde se hace relevante comprender la idea de universidad que se gestó en Colombia.

El análisis se centra en mostrar, desde un análisis crítico del discurso, elementos teóricos que caracterizan el proceso de configuración de esta primera idea de universidad y, en alguna medida, también, analiza su participación o su papel en la organización de la cultura colombiana desde una perspectiva crítica.

El último apartado de este bloque dedicado a la universidad, “Resignificación de la formación humanística en la universidad: Hacia una teoría de la educación” de Cuevas, de Colombia, analizar los horizontes de la formación humanística en la universidad y su resignificación. La intención es “determinar las exigencias de la formación humanística que se debe desarrollar en la formación universitaria, pensada esta no solamente como ente transmisor de saberes, sino además como estructura social que forma para el sentido.”

El principal resultado se centra en los ejes articuladores de la formación humanística en el escenario universitario, desde donde se vislumbra el reto de una formación holística para responder a los retos de la sociedad, siendo el enfoque crítico-hermenéutico una de las alternativas para la resignificación de la formación humanística.

En tercer bloque se encuentran tres estrategias para acceder, desde la formación a la justicia social, la educación financiera. La innovación con sentido social y la bioética. “La educación financiera: Una herramienta para la justicia social” de Abad-Segura y Daniela González-Zamar, de España, es el primer documento en este bloque. El y la autora hacen notar la atención limitada que se presta a la educación financiera en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, situación que puede suponer futuras desigualdades entre los ciudadanos. El objetivo es analizar las tendencias mundiales de investigación sobre la educación financiera como herramienta de justicia social, a través de un “análisis

---

<sup>1</sup> Los comentarios en español de los Coordinadores de este libro son una traducción libre del texto original.

bibliométrico de 463 documentos relacionados con el tema de estudio durante el período 2009-2018. Los resultados detectan las principales tendencias y patrones para ofrecer una visión de la relación entre educación financiera y emprendimiento creativo.

El apartado de “Creatividad para la innovación educativa. Algunos estudios actuales” de Elisondo y Melgar, tiene el propósito de “analizar perspectivas teóricas, estudios y experiencias creativas con el propósito de reflexionar acerca de las condiciones propicias para las transformaciones educativas orientadas a generar contextos más divergentes, participativos y tolerantes.” El estudio indica que es necesario construir contextos creativos que puedan ser analizados desde investigaciones colaborativas. Se trata de contar con “estrategias metodológicas que integren actores, recuperen voces y empoderen a los protagonistas son indispensables para producir conocimientos de relevancia social que contribuyan a la transformación educativa.”

Finalmente, con “Modernidad emancipatoria y educación en bioética” de los argentinos Fonti y Stauber, se aborda un tema determinante tanto para la educación como para la comprensión y vida de la justicia social. “Este trabajo se enfoca en el problema educativo del conflicto entre diversos abordajes que contemporáneamente coexisten frente a los dilemas bioéticos, y que tienen amplia repercusión en las prácticas educativas.” Los autores reflexionan sobre aspectos fundamentales de la modernidad, como la libertad de conciencia y expresión, la autonomía de las ciencias y del fundamento de la moral; toman el ámbito político como marco de legitimación de las decisiones. Asumen que la diversidad es una condición y que las decisiones tomadas en el marco de una democracia radical y social son al mismo tiempo, “un ámbito de liberación (que) conlleva una serie de criterios pragmáticos y axiológicos que posibilitan (o impiden) una educación para la responsabilidad.”

Como se muestra, las reflexiones, recorridos teóricos y propuestas suponen que la educación es un bien que contribuye a objetivos más elevados, como la justicia social. Sin embargo, en cada uno de estos documentos se reconoce, igualmente, que existen vastos sectores de la población en los que la formación con calidad para todos es un derecho no ejercido. Como afirman categóricamente Valdez y Díaz Barriga (2019)

Cuando la justicia social, la participación solidaria, el respeto mutuo y el reconocimiento de las diferencias se asumen desde un compromiso ético con el otro, es posible advertir iniciativas y experiencias que están orientadas a satisfacer las necesidades de la diversidad y heterogeneidad que caracteriza al mundo en la era de la globalidad. (p. 3)

En esas prácticas se hace honor a la diversidad, como dicen las mismas autoras. Se reconoce que la agencia humana es determinante en aquellos espacios donde parece imposible tener acceso al respeto y la equidad. Es la decisión humana la que, finalmente, con una postura transformadora, logra mejorar los niveles de bienestar cumpliendo con el compromiso de transitar hacia la justicia social.

### **Referencias**

- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth. *¿Redistribución o conocimiento?: un debate político-filosófico* (pp. 17-88). Morata.
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 53-77.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a03.pdf>
- Valdés, M.G. y Díaz Barriga, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica. Revista Electrónica en Educación*, 53, 1-4.  
[http://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)/0053/001](http://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)/0053/001)

## El Papel del Liderazgo en las Comunidades de Aprendizaje: El Desarrollo de una Lente Crítica para la Justicia Social Escolar

Sandra Cristina Machuca Flores<sup>2</sup>  
Elizabeth T. Murakami<sup>3</sup>  
Ruth C. Perales Ponce<sup>4</sup>  
Carmen Celina Torres Arcadia<sup>5</sup>  
Laura Marcela Gueta Solís<sup>6</sup>  
Guillermo Ahumada Camacho<sup>7</sup>

El artículo da cuenta de una investigación internacional sobre las prácticas de directivos de educación básica de Texas, Monterrey y Jalisco con un enfoque en liderazgo para la justicia social. El propósito de este estudio es examinar el liderazgo escolar que ejercen los directivos como clave para impactar positivamente a las escuelas utilizando una lente crítica de justicia social. El estudio se pregunta ¿cómo pueden los líderes educativos influir en las prácticas éticas con los maestros para promover la justicia social en las escuelas? Los líderes educativos en México y el sur de Texas se incluyen en este examen utilizando un enfoque de estudio de caso. Al centrarse en las escuelas en áreas de alta necesidad, se percibe que estas escuelas sirven a las comunidades donde los líderes educativos desarrollan actividades más allá de lo académico y eso puede incluir esfuerzos concertados para guiar a los maestros y los padres ejerciendo justicia social. Asimismo, se

---

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Primaria y en Educación Preescolar, Maestra en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Se ha desempeñado como docente durante doce años, es evaluadora certificada por el INEE, actualmente es Asesor Técnico Pedagógico a nivel primaria y es investigadora en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la SEJ CIIIE. Correo electrónico: sandraover81@gmail.com

<sup>3</sup> Is a professor and Mike Moses Endowed Chair in Educational Leadership at the University of North Texas. She is a Latin-American born and she earned her master's in Curriculum and Teaching and doctoral degree in Educational Administration from Michigan State University. Before becoming a professor, she worked in American international schools in Latin America. Dr. Murakami's Research has been dedicated to school improvement and the academic success of Latin@populations-from P-20 to advanced leadership professions in education generating Research and pedagogy in prestigious journals such as Academic, Journal of Studies in Higher Education; and the International Journal of Qualitative Studies in Education; Journal ... email: [Elizabeth.murakami@unt.edu](mailto:Elizabeth.murakami@unt.edu)

<sup>4</sup> Licenciada de Educación Primaria, Maestra en Ciencias de la Educación y Doctorado en Investigación Educativa Aplicada, Miembro de COMIE, A.C. de la REDMIIE, Red de Gestión de la Convivencia y Formación para la ciudadanía. Secretaria Ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, A.C., durante 2012 a 2017. Ha coordinado y participado en investigaciones asociadas la Cultura científica, investigación de la investigación educativa. Investigadora en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la SEJ y actualmente docente en la Universidad Marista de Guadalajara. Correo electrónico: ruthperales2004@yahoo.com.mx

<sup>5</sup> Doctora en Innovación Educativa y Maestra en Gestión de Tecnología de la Información por el Tecnológico de Monterrey. Fue jefe del Departamento de Sistemas de Información (2007-2010) y directora del Master en Gestión de la Tecnología de la Información (2010-2014). Tiene una amplia experiencia en el diseño y la enseñanza de planes de estudio en formato virtual y presencial. Coordinadora de RIGE (Red de Investigación en Gestión Educativa) y Coordinadora de México del ISSPP (Proyecto de Dirección de Escuela Internacional Exitosa). Miembro del COMIE y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Actualmente profesora de investigación en el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey. Correo electrónico: ctorres@tec.mx

<sup>6</sup> Doctora en Investigación Educativa Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), y Maestra en Ciencias de la Educación por la misma institución. Licenciada en Educación Preescolar y Educación Primaria por parte de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BYCENJ). Supervisora de Zona de la Secretaría de Educación Pública. Catedrática de la Universidad Marista de Guadalajara en el Doctorado en Educación. Investigadora en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la SEJ. Las investigaciones que ha realizado se centran en convivencia escolar; grupos vulnerables; y niños en condición de maltrato, calle y abandono, es miembro fundador de la Red de Gestión de la Convivencia y Formación para la Ciudadana AC RECONCI. [lauramarcelaguetaasolis@gmail.com](mailto:lauramarcelaguetaasolis@gmail.com)

<sup>7</sup> Licenciado en Mercadotecnia por la Universidad de Guadalajara, cuenta con el grado de maestría en Intervención Socioeducativa por el Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio (ISIDM) de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). Actualmente se desenvuelve como investigador encargado de la Difusión de la Investigación en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIIE) de la SEJ, además de participar en diversos proyectos de investigación del CIIIE. Correo electrónico: [memoufysa@hotmail.com](mailto:memoufysa@hotmail.com)

reconoce en este estudio, cómo las comunidades de aprendizaje dirigidas por los líderes educativos influyen en el cambio cultural de cada escuela y pueden favorecer desde su organización y funcionamiento la equidad escolar y social.

### **Justificación y significado**

A través de las fronteras permeables entre México y el sur de Texas, este estudio forma un triángulo de esfuerzos de liderazgo centrados en servir a las comunidades del oeste y el este en los estados de Guadalajara y Monterrey, México, y en escuelas de alta necesidad que sirven a la mayoría de la comunidad Latina en Texas, Estados Unidos de América (EE. UU.) Un análisis de la interpretación transfronteriza del liderazgo en justicia social proporciona ejemplos concretos de estrategias de liderazgo y oportunidades en estas comunidades educativas.

La importancia de los individuos en la sociedad y las formas de valorar el desarrollo de su conocimiento y su contribución en la educación son consideraciones importantes en este estudio. El desarrollo humano a través de la educación ha sido una parte fundamental para mejorar cualquier sociedad, con pensadores como Freire (2005) que destacan la importancia de la educación como herramienta para liberar a las personas del silencio y la opresión. Para promover una educación que forme a los estudiantes como futuros ciudadanos en una sociedad, es importante centrarse en los líderes educativos que tengan una visión para educar a adultos y niños a pensar, donde adultos y niños necesitan reflexionar y colaborar, y no solo educar para cumplimiento o sumisión, como lo destaca Valdés (2005). Lo más importante es la idea de que la educación es un esfuerzo de colaboración, donde el aprendizaje es responsabilidad de todos y se desarrolla a través del crecimiento continuo, reflejado y mediado en el mundo.

### **Revisión de literatura**

El concepto teórico sobre comunidades de aprendizaje (Lave, 1991) ha sido de gran aplicación en educación. El valor de observar comunidades de práctica se relaciona con la comprensión del aprendizaje adaptado a la situación. Lave (1991) nos invita a examinar el aprendizaje como una cognición socialmente compartida, desarrollada a nivel individual o colectivo. Lave afirma que el aprendizaje puede considerarse "como un proceso de cognición socialmente compartido que resulta al final en la internalización del conocimiento por parte de los individuos, pero como un proceso para uno convertirse en miembro de una comunidad de práctica sostenida" (p. 64). Además, la búsqueda de construir comunidades de práctica nos ayuda a comprender un proceso de construcción de identidad inmerso en un entorno cultural, o sea el aprendizaje situado.

### ***Comunidad de Aprendizaje y los Líderes Educativos***

La escuela desde su concepción siempre ha tenido una persona que dirige o conduce la institución que recibe el nombre de director, guía o rector, depende del contexto cultural

en el que se encuentre, el concepto de líder ha cambiado sin embargo se puede definir como quien es capaz de influir o conducir en conjunto a docentes, estudiantes, padres de familia y agentes educativos involucrados con el fin de lograr los objetivos de la institución.

Pensar en el liderazgo se asocia con personas que han cambiado la historia, modificado lo que se hace o han dejado un legado en el contexto en donde ejercieron su función, también se dice que un líder educativo es aquella persona que influyen en la transformación de un centro escolar, ya que se convierte en la persona que con condiciones específicas orienta a la comunidad educativa, estudiantes, docentes, padres de familia y personas que están involucrados en el proceso educativo hacia la mejora, a través de la búsqueda de procesos educativos de excelencia y una cultura organizacional que permita transformarse como líder y ser transformado por todo el equipo docente.

Según Hargreaves and Fink (2003) un líder educativo es aquella persona que favorece que se den procesos justos, sostenibles y democráticos en las escuelas, por otra parte, las acciones de éstos implican a todos los sistemas (aula, escuela, comunidad y zona escolar) el liderazgo y la mejora educativa sostenible preserva que los cambios sean perdurables en el tiempo.

El director escolar tiene un rol importante en el impulso de una cultura de aprendizaje en las escuelas (Hallinger, 2003; Leithwood & Riehl, 2005), como lo es lograr el desarrollo de una comunidad de práctica con maestros para garantizar que el aprendizaje esté tomando ritmo, no solo entre estudiantes, como entre los maestros (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Wenger y sus colegas (2002) comparten la visión de que "las comunidades de aprendizaje ayudarán a dar forma a la sociedad con estructuras generalizadas orientadas al conocimiento ... [y] ... proporcionarán nuevos puntos de estabilidad y una conexión en un mundo cada vez más móvil, global y cambiante (pág. iii)". Los autores proporcionan una serie de ejemplos de comunidades de aprendizaje en diferentes campos, y destacan la importancia de hacerlo emocionante, en diálogo abierto, combinando ideas evolutivas familiares y nuevas, con apertura a diferentes niveles de participación. También advierten que las comunidades de aprendizaje dejan de ofrecer oportunidades cuando los participantes se agrupan en grupos cerrados, generan propiedad y exclusividad o imperialismo.

Es importante destacar que la escuela como tal, puede ser reproductora de las injusticias o, hacer aportaciones significativas a la promoción de la justicia sin siquiera tener conciencia de ello. Partiendo de la premisa de que, no todas las escuelas son iguales ya que sus contextos condicionan sus comportamientos como comunidades educativas, los objetivos que tienen cada una de ellas pueden ser muy similares entre sí, es decir buscan el desarrollo armónico de las capacidades de todos sus estudiantes, es por ello que los líderes educativos son una pieza fundamental para que desde la dinámica escolar se trabaje desde y para la justicia social en cada una de las escuelas (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), integrando a todos los actores educativos, esto puede suceder desde la formación de comunidades de aprendizaje.

También es relevante conocer las ideas o concepciones que los directores se van formando sobre la justicia social. Como se mencionó antes, la escuela puede ser una promotora (o no) de la justicia social, esto a medida que puedan como líderes influir en las prácticas de los docentes a través de las comunidades profesionales de aprendizaje. Potenciar las comunidades de aprendizaje permitirá a cada uno de los actores educativos que comparten los aprendizajes de sus prácticas, recrearlos y convertirlos en saberes de utilidad colectiva.

### ***Liderazgo Educativo y Justicia Social***

Tocar el tema del liderazgo pareciera una tarea sencilla, pero no la es, se ha abordado desde diferentes disciplinas y con diferentes posturas a lo largo de los años, ha tenido una evolución. Según lo refiere (Cheng, 2011) en varios países se han instrumentado reformas educativas que van desde la escuela eficaz hasta la escuela de calidad. Cuando se han implementado dichas reformas el liderazgo en las escuelas se desea modificar como si fuese “una moda” y esto ocasiona que la mejora sostenida de los procesos se vea afectada y en ocasiones la simulación llega a los centros escolares ocasionando un centro de trabajo cerrado al aprendizaje, estático y sin procesos de innovación que le permitan aprender.

El liderazgo en las escuelas en México, por mucho tiempo fue olvidado, en los 80’s y 90’s los puestos directivos eran ganados por “puntos” que se asignaban a la formación académica, la experiencia y la injerencia sindical, por tal motivo la mayoría de los puestos estaban a cargo de amigos o allegados a los líderes sindicales y ello incidía en su poco compromiso social con la mejora. El cambio de paradigma que trajo la evaluación para la promoción permitió que personas jóvenes y con una visión distinta de lo que es el liderazgo tuvieran la oportunidad de acceder a un puesto directivo, sin embargo, la historia previa de cada uno de los docentes se vio opacada, pues la experiencia y la formación no fue tomada en cuenta.

El liderazgo para la justicia social permite que los líderes educativos devuelvan a la sociedad individuos libres. Torres-Arcadia, Murakami y Moral (2019) definieron el liderazgo para la justicia social basado en el activismo intelectual, o la necesidad de generar conciencia sobre las prácticas injustas que resultan en individuos sin oportunidades educacionales que les permitan ser exitosos en la sociedad, y el valor necesario para cambiar las prácticas a través de la acción y compromiso. Como líder escolar, el examen de las pedagogías, el comportamiento y las prácticas son solo algunas de las variables que se entrecruzan, que pueden ser estratégicas en el desarrollo del aprendizaje.

De acuerdo a Gaetane, Normore y Brooks “la justicia social apoya la noción de que los líderes educativos tienen la obligación social y moral de fomentar la equidad en las prácticas escolares, proceso, y resultados para los estudiantes de diferentes condiciones de raza, situación socioeconómica, género, cultura, discapacidad y orientación sexual” (2008, p.4), por lo tanto en el contexto de México y Estados Unidos de América (EE.UU.) se requiere fomentar y se avance hacia la incorporación de prácticas de liderazgo que

favorezcan que la escuela se convierta en una comunidad de aprendizaje, que teja redes de intercambio que permita sanar el tejido social y trabajar con la diversidad para que se dé una educación para todos.

Orientar las prácticas al bien común y a la diversidad permitirá que la escuela sea el espacio de oportunidades, que el concepto de comunidad se entienda como; compartir pensamientos, ideas, acciones a favor de la mejora de cada individuo para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia con la intención de que participen en la sociedad de forma democrática, libre, solidaria y proactiva, por tanto la escuela debe promover la creación de vínculos entre el alumnado, los docentes y las familias y propiciar que se forme la comunidad dentro del entorno educativo desde una perspectiva de educación y para la convivencia.

### **Marco conceptual**

La asociación entre diferentes estados de México y Texas como socios en la preparación de la población Latina, generó un frente unido en apoyo a la educación entre países. Sin duda, es importante reconocer nuestra propia lente teórica en el examen crítico de nuestros contextos educativos. Roman (2003), profesor de derecho, centrado en el movimiento Teoría Crítica Latina (LatCrit) en EE.UU., reflexionó sobre cómo, aunque la democracia es una filosofía prevalente en diferentes países de América Latina, las personas aún experimentan un uso arbitrario e ilegal del poder, especialmente entre los vulnerables y marginados miembros de la sociedad, como las comunidades indígenas. En Texas, los estudiantes y las familias Latinas a menudo se desempeñan con menos éxito en las escuelas públicas cuando son comparados con estudiantes de etnia europea (TEA, 2019). Stefancic (1998) instó a prestar atención a la comunidad Latina en la forma en que las estructuras convencionales basadas en la raza y los derechos civiles no lograron apoyarlos en EE.UU.

El valor de los individuos en la sociedad es la base teórica principal para los estudios que utilizan un enfoque de justicia social en el análisis del liderazgo en organizaciones y servicios en un país determinado. En un estudio comparativo que examina el liderazgo intercultural para la justicia social en México, EE. UU. y España, Torres-Arcadia, Murakami y Moral (2019) argumentaron que la justicia social conlleva diferentes supuestos basados en el conjunto de principios de un país determinado que definen lo que es justo o injusto. Los autores basaron el liderazgo intercultural para la justicia social en el concepto de justicia de Rawls (1999), especialmente desde un enfoque político y democrático, donde los ciudadanos pueden ser valorados cuando ejercen su libertad e igualdad de oportunidades si viven en una sociedad con una concepción pública o integral de justicia. Torres-Arcadia y sus colegas sostienen que "Una concepción pública de la justicia claramente articulada proporciona una visión colectiva, donde los ciudadanos pueden arbitrar sus experiencias contra situaciones injustas o, como actores políticos, generar formas de evitar o revertir las prácticas injustas" (p. 149). La práctica de este tipo liderazgo es el que requiere nuestra sociedad, además de retribuir y avanzar hacia la mejora

al liderar escuelas justas se prioriza la equidad y la democracia, según Murillo (2014) si se parte de las tres Rs “Redistribución, Reconocimiento y Representación” se pueden potenciar las comunidades profesionales para el aprendizaje, así como promover la colaboración entre la escuela y la familia y expandir el capital social a los estudiantes.

Según Bolívar y Murillo “Una educación equitativa e inclusiva tiene como imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (2013, p.25). Por tanto, a partir de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje se debe ponderar la definición de valores en conjunto, establecer un sentido claro de dirección, mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, reestructurar la organización rediseñar roles y responsabilidades y proponer actividades de formación para los docentes. Construir relaciones dentro y fuera de la escuela y asumirse como líder transformacional.

El liderazgo en las escuelas es el canal que se tiene para transformar las prácticas y las instituciones, si se concibe desde el paradigma de la posibilidad, se puede decir, que los nuevos líderes educativos tienen el compromiso social con la mejora sostenida de todos los centros escolares.

Hacer un alto y darnos cuenta de que la justicia social permitirá tener centros educativos justos y equitativos. Se debe avanzar hacia una escuela justa en la que la cultura escolar priorice la justicia social en conjunto con toda la comunidad educativa en donde se valore la diversidad y se respete la diferencia en donde la discriminación y la exclusión no tengan entrada, la lucha por una sociedad más justa y equitativa.

## **Metodología**

La investigación del liderazgo en las comunidades de aprendizaje y justicia social se desarrolló con base en una lente cualitativa y el uso de estudio de casos (Patton, 1990; Yin, 2017) y se complementó con el desarrollo del grupo focal. El estudio de casos permite que los participantes compartan características que ayudan a identificar diferencias en contextos y variables particulares para cada escuela y estilos diferentes de liderazgo (Neale, Thapa, & Boyce, 2006). En común, los casos observados presentan escuelas en contextos vulnerables, con organizaciones de alta necesidad de apoyo a las comunidades.

Los estudios de caso de esta investigación son siete directores de instituciones educativas: tres de México (un director de la ciudad de Monterrey Nuevo León y dos directoras en Jalisco), y cuatro en Texas (dos directoras de primaria, dos de secundaria). Para la recolección de datos se utilizaron tanto la entrevista individual como la grupal. La entrevista, es considerada por diversos teóricos e investigadores como una estrategia que es rápida, fiable y eficaz; esto es fácil de corroborar cuando se atiende a las diversas definiciones que se pueden tener de ella, “... como una conversación que se propone como un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (Díaz-Bravo, Uri, Mildred y Varela, 2013, p. 20).

En tanto que para la entrevista grupal se utilizó el grupo focal, ya que requiere entrevistar a un número de personas a la misma vez, sin embargo, el grupo focal se centra en el análisis de la interacción de los participantes dentro del grupo y sus reacciones al tema propuesto por el investigador (Morgan, 1997). Se decidió utilizar esta técnica para triangular la información recuperada en las entrevistas individuales.

El análisis de las entrevistas de los casos y del grupo focal se realizó desde la teoría de los significados de (Bruner, 2009) la cual refiere que las narraciones son un instrumento para proporcionar significado que domina gran parte de una cultura o valores compartidos. Es decir, los directores comparten los significados que han construido a lo largo de su experiencia. Y es precisamente la experiencia desde la perspectiva de Manen (2003) que permite recuperar cómo es que significan el liderazgo y la justicia social dentro de su práctica educativa como directores.

De acuerdo a Manen (2003) la experiencia vivida de los sujetos cobra relevancia, pues centra su foco de atención en aquellos aspectos que solo se adquieren mediante esta, “Existe una determinada apreciación de la realidad en el flujo de vivir y experimentar la respiración de la vida. Por ello una experiencia vivida tiene cierta esencia, una característica particular a la que llamamos «cualidad» y que reconocemos retrospectivamente” (Manen; 2003, p 56). Se destaca lo que es determinante para poder valorar una experiencia como algo significativo y que puede proveer de nuevos conocimientos al investigador, cuando ésta se convierte en algo estructurado, es decir, cuando cobra significados trascendentales, “Lo que hace única a la experiencia de forma que podamos reflexionar y hablar sobre ella es su particular «nexo estructural»” (Dilthey en Manen; 2003, p 56).

Esta estructuración responde a aquellas situaciones que vive el director escolar durante el ejercicio de su práctica y que, conforme se van acumulando, le proporcionan una habilidad y conocimiento a nivel de experto, cada una de estas experiencias son transformadas en significados particulares de su hacer cotidiano, en un contexto dado y que le permiten la reflexión sobre sus significados, logrando con ello una especie de patrones (Manen, 2003).

Dado el carácter de la investigación, reconocer los significados que los directores asignan a sus experiencias ayuda a construir categorías de análisis pertinentes y pone a la luz conocimientos adquiridos más allá de la academia, pues brinda la capacidad de interpretación de hechos y eventos sucedidos, “Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros, al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significados a los fenómenos de la vida vivida” (Manen; 2003, p 57).

Es la experiencia vivida como directores el aspecto clave para acceder y organizar la información en una matriz de análisis, en la búsqueda de sus experiencias relativas a las dos categorías temáticas de esta investigación: liderazgo y justicia social. Mismas que se organizan a partir de buscar en las respuestas de los directores la importancia a cada una de

ellas en sus experiencias. Las preguntas que guiaron el análisis fueron: 1. ¿Qué tipo de experiencias ha vivido el directivo?, 2. A partir de estas experiencias ¿Cómo ha modificado su labor educativa?, 3. ¿Qué elementos ayudan a la descripción de estas experiencias?, 4. De acuerdo con lo observado por el investigador ¿Cómo es que el sujeto de investigación vive estas experiencias?, 5. ¿Cuáles temas resultan esenciales en la experiencia vivida por el directivo?, y 6. ¿Se logra determinar las causas que llevaron a vivir esta experiencia?

Para la triangulación de la información, en esta investigación se utilizó la técnica de grupo focal (*Focus group*) el propósito fue entender y explicar los significados que tiene cada uno de los participantes sobre los temas de liderazgo y justicia social. Se realizó un sólo grupo focal con diez participantes, cuya característica común es que se desempeñan como directores de escuelas de educación básica en Jalisco, aun cuando no se conocían entre sí. La mayoría cuenta con estudios de posgrado y fueron promovidos a su cargo por el proceso y lineamientos de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)<sup>8</sup>. El lugar fue importante definirlo para brindar un ambiente de neutralidad siendo una institución de posgrado reconocida en el estado de Jalisco. La duración de la sesión fue de una hora. Con antelación se les brindó a los participantes una idea de la temática a abordar referente a las comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas, para enseguida dar pie a las preguntas cuyo objetivo fue detonar la discusión entre ellos y recuperar sus significados respecto a la justicia social. Las preguntas realizadas fueron: ¿De qué forma las comunidades de aprendizaje pueden preparar a sus maestros para atender las diferentes condiciones que viven sus alumnos? Y ¿De qué forma las comunidades de aprendizaje pueden preparar a sus maestros para desarrollar un sentido crítico ante situaciones injustas en la escuela?<sup>9</sup>

Cabe destacar que existen varias técnicas para analizar los datos resultantes de la discusión grupal, para esta investigación las grabaciones de audio primero fueron transcritas en un editor de textos, posteriormente se realizaron los textos a partir de un análisis de contenido en la modalidad temática, iniciando por la fase pre-análisis, que es la organización del material transcrito. Para la fase de pre-análisis, se recortó la información en los siguientes aspectos:

- Palabras o conceptos utilizados por los participantes
- Frecuencia y extensión del comentario
- Las grandes ideas o los hallazgos más significativos

Es importante destacar que, el análisis está basado en la presencia y en el significado, y sólo se considera la frecuencia y la regularidad con que aparecían, pues la

---

8 Esta Ley fue derogada con la reforma al Artículo Tercero Constitucional el 15 de mayo de 2019 y se transforma en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (DOF, 30-09-2019)

9 Estas preguntas forman parte de un instrumento más amplio de la investigación *Leadership for social justice: Intercultural studies in México* (Torres- Arcadia, 2016) con motivo de la colaboración entre la Universidad del Norte de Texas (UNT) y el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (SEJ CIIE) se llevó al consenso que el instrumento era pertinente dada la naturaleza de la investigación y su relación con el liderazgo de los directores previamente investigados

propia frecuencia de aparición adquiere su propio significado (Krueger, 2002). No obstante, resaltamos que, para el proceso de análisis, la inferencia fue fundada en la presencia de palabras, temas, frases y sus significados, y no tanto en la frecuencia de su aparición.

## **Resultados**

Las experiencias de los directores recuperadas tanto en las entrevistas individuales como en la grupal nos posibilitaron avanzar en la comprensión de cómo desde la función del líder educativo se promueven prácticas educativas orientadas hacia la justicia social. Se integran en este apartado los resultados de ambos procesos, organizados en función de las dos categorías temáticas de esta investigación: liderazgo y justicia social. Se inicia con una caracterización general de ambos sistemas educativos y posteriormente se describen los resultados que definen las prácticas de los directores estudiados.

### ***Texas y México: estándares y expectativas***

La relación entre México y Estados Unidos de América, en particular entre el estado de Texas y Jalisco, se ha caracterizado por una estrecha colaboración en el ámbito educativo, una de las razones que lo explican es la cantidad de niñas y niños, padres de familia que históricamente han cruzado las fronteras, creando un lazo “invisible” que día a día se fortalece. Aun cuando los sistemas educativos como se verá adelante son distintos, ambos persiguen un mismo propósito la educación como herramienta para el desarrollo de las personas.

La educación de Texas está organizada por la Agencia de Educación del Estado de Texas (Texas Education Agency, 2019a). La Agencia proporciona liderazgo, orientación y apoyo a más de 1200 distritos y sus escuelas públicas, brindando educación a más de 5 millones de estudiantes. TEA, dirigida por el comisionado de educación, la Junta de Educación del Estado y la Junta Estatal de Certificación de Educadores, administra e implementa leyes y normas relacionadas con la educación pública que incluyen, entre otras, las finanzas, la rendición de cuentas y los problemas legales que afectan la educación pública, como también la preparación de educadores y administradores. TEA también coordina 20 Centros Regionales de Servicios Educativos (ESC), que ofrecen apoyo regional a distritos escolares y Charters. Los Centros de Servicios Educativos brindan capacitación, apoyo administrativo local y programas que incluyen programas relacionados con estudiantes y familias.

Los estándares y las expectativas de desempeño para los directores en Texas se centran en el director como líder de instrucción. Los directores son evaluados anualmente a través del Sistema de Evaluación y Apoyo de Directores de Texas (Texas Principal Evaluation and Support System, 2019). La evaluación es una práctica nueva en el Estado, y utiliza una rúbrica con áreas de crecimiento en el desempeño de los directores. La evaluación está de acuerdo con el Capítulo 149. Reglas del Comisionado sobre los Estándares para Educadores, Subcapítulo BB. Normas de administrador (TEA, 2014).

Con base en las expectativas de instrucción, los Centros de Servicios Educativos en Texas ofrecen capacitación para las prácticas de la Comunidad Profesional de Aprendizaje (PLC). El Centro de Servicios Educativos de la Región 20 (ESC R20, 2019), por ejemplo, explica que "PLC es un proceso continuo que se utiliza para establecer una cultura de aprendizaje en toda la escuela, y que desarrolla el liderazgo de los maestros para el aprendizaje de los estudiantes y desarrolla un compromiso de mejora" (párr.1)

A nivel nacional en USA, las actividades de comunidades de aprendizaje, o PLC (Professional Learning Communities) incluyen maestros que comparten experiencias pedagógicas, se observan entre sí, discuten técnicas de enseñanza, y desarrollan una investigación en conjunto para la mejora académica de los estudiantes. Lo que es más importante, las comunidades de aprendizaje proporcionan a los líderes escolares una toma de decisiones compartida con los maestros, preparándolos para servir como líderes.

El sistema educativo mexicano, por su parte está organizado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) instancia gubernamental que regula y coordina los servicios educativos tanto públicos como privados en el país, definidos desde el Artículo Tercero Constitucional. En cada entidad federativa se cuenta con una dependencia que se vincula a nivel nacional para la garantizar la educación de los mexicanos. La educación básica comprende los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria y para la operación de los mismos se cuenta con una estructura organizacional que es coordinada desde los sectores educativos, supervisiones escolares y la escuela como el núcleo central del proceso educativo.

Mientras que la formación de los profesionales de la educación en México se rige por el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros para el desempeño de las diversas funciones: docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión (DOF,30-09-2019) y es aplicable para las instituciones que ofrecen educación básica y media superior. Este sistema establece las normas para los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal en alguna de estas funciones. También tiene como un objetivo general el mejorar la práctica profesional de los docentes y reconoce que el intercambio colegiado de experiencias en las escuelas como una fortaleza para contribuir en el desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes mexicanos.

En ese sentido, en el estado de Jalisco, se reconoce la importancia que tienen para el desarrollo de las escuelas los Consejos Técnicos Escolares como el espacio de diálogo y construcción de los profesionales de la educación que permite lograr la función educativa que los reúne. En el estado de Jalisco inicia con el proyecto RECREA el cual busca "La formación del ciudadano desde una perspectiva social y humanista que favorezca la reconstrucción del tejido social". Para ello se implementan las Comunidades de Aprendizaje para la Vida (CAV) que entran en vigor a partir del ciclo escolar 2019-2020 en todas las escuelas de educación básica del estado de Jalisco.

Las Comunidades de Aprendizaje para la Vida (CAV) se convierten en la célula organizativa donde los participantes confluyen en torno a un interés compartido, a través de

la cual se promueve una relación dialógica y horizontal entre los mismos, ya que la interacción puede consolidar nuevos aprendizajes y nuevos retos. Por ello una CAV favorece a “El análisis del entorno o para transformar el contexto, formar identidad y el sentido de pertenencia, la construcción de nuevas relaciones, el intercambio de saberes formales e informales, el desarrollo de alternativas colaborativas de solución a retos comunes. (Jalisco, 2019) Y en donde el papel del director es pieza clave para su logro.

Como puede observarse son las comunidades de aprendizaje en ambos países, la estrategia que dinamiza los saberes de sus actores y con ello el logro de los objetivos educativos que como instituciones sociales están comprometidas a alcanzar.

El estudio comprendió la participación de 17 directores. De los cuales siete fueron entrevistados de forma individual y diez a través del grupo focal. Cuatro casos corresponden a escuelas de Texas y trece de México, uno de Nuevo León y doce de Jalisco. Todos los ellos de escuelas públicas que ofrecen educación básica preescolar, primaria y secundaria, excepto una institución en Texas, que tiene la característica de ser una institución privada, pero recibe fondos públicos para su operación. Con relación a la experiencia de los directores en su función es diversa, versa entre los cuatro años y el mayor de quince años. Son desde sus narraciones que adelante se describen lo que ellos significan desde su experiencia como se vive el liderazgo y la justicia social.

### ***Liderazgo educativo, más allá de la norma.***

Aun cuando el contexto de cada uno de los casos es diverso, la característica que los define como profesionales en la educación es la función como directores y en este caso líderes educativos quienes se encuentran comprometidos con la función social de la escuela.

Fungir como un líder educativo, demanda reconocer la función de la escuela como una comunidad de aprendizaje que se enfoca en la atención de las necesidades de los estudiantes y ello requiere una característica, el trabajo en equipo, como lo expresa un director “Soy un maestro en el fondo, así que comienzo nuestras reuniones con un recordatorio de que en nuestra escuela valoramos el respeto, la integridad y trabajo en equipo (D06)<sup>10</sup>.

En los casos de las escuelas de Texas, se presenta una condición que es necesario destacar, ya que tanto los docentes como una gran mayoría de los estudiantes que acuden a su escuela tiene la situación como inmigrantes por lo que la conducción y dirección de la institución presenta en si misma al menos dos retos ampliamente identificados en comunidades con esta naturaleza: el aprendizaje del segundo idioma y su condición de indocumentados. Que como se refiere en la siguiente evidencia también el directivo comparte dicha característica:

---

<sup>10</sup> Los códigos utilizados para la identificación de los directores participantes, en donde “ED” es entrevista director y GF corresponde al director en grupo focal, y el número indica el número del participante

Siempre soy líder con ejemplos. Los maestros saben que vengo de la pobreza. Probablemente tenía una mínima posibilidad de terminar la escuela o conseguir una carrera. Pero pudo permanecer en la escuela cuando era niña y hoy muestro a mis alumnos y a mis maestros cómo valoro el aprendizaje. Comparto con los maestros que, durante el año escolar, las cosas serán difíciles y a veces desafiantes. Sin embargo, cada uno de nosotros tendrá que encontrar nuestro propósito de servir a los estudiantes. Les digo: "¡La decisión es tuya!" (ED05)

Estas particularidades, han propiciado que el trabajo de la directora sea reconocido por su liderazgo y el mismo se genera la participación de los docentes y de la comunidad.

Donde los maestros (sin pago extra) enseñan a los padres como ser padres/como ayudar los niños en matemáticas, lectura y tareas, y prepara a los padres a ingresar en la escuela técnica (así pueden quedarse en el país legalmente) (ED01)

También este trabajo comprometido está asociado a que la principal motivación es apoyar en el logro de los aprendizajes de los estudiantes y al trabajo colaborativo de sus integrantes, como se aprecia en las siguientes evidencias.

Mi equipo es colaborativo, participativo, democrático, además es muy entusiasta, y le gusta hacer todas las actividades para proyectarse a la comunidad y para que los niños mejoren sus aprendizajes (ED02)

Aprendí que los maestros participaban en las demás actividades, no solo la enseñanza. Eran parte de la comunidad y se comprometían con ella (ED03)

Si un maestro que es realmente exitoso y 100% de los estudiantes son aprobados al final del año, pero el resto de los maestros no tienen el mismo rendimiento, todavía eres un campus de bajo rendimiento. Así que no es una persona quien lo hace, es el equipo (ED07)

Como se puede observar, es el trabajo de forma colaborativa, característica inherente a las comunidades de aprendizaje lo que impulsa lograr los aprendizajes de los estudiantes y vincularse de forma efectiva con la comunidad en la que se encuentran inmersos los directores.

Este compromiso con la comunidad es también el resultado de un proceso de formación personal continuo de parte de los líderes educativos, quienes reconocen la necesidad de tener una preparación específica para el desarrollo de sus funciones, más allá del proceso que demanda concursar por el puesto que desempeñan en el caso de directores en México.

Pues me di cuenta que no solo aprobar un examen me haría exitoso, lo primero es tener dominio pedagógico de plan y programas de estudio, después manejo de la norma, de las leyes y disposiciones que reglamenta el art 3º, la Ley General y las disposiciones que

marcan las normas educativas, por otra parte, debe ser un estudiante permanente que se declare como una persona autogestiva del conocimiento (ED04)

Compromiso, sensibilidad al contexto, adaptación de políticas y estrategias para atender prioritariamente las necesidades de los estudiantes y de los profesores a su cargo (ED03)

Entonces si nosotros podemos trabajar en ese sentido dentro de una comunidad de aprendizaje, siendo humanos, pero que esa humanidad valore o rebase la regla podemos entonces preparar al maestro que va a integrar esa comunidad, pero para ello también nosotros o quien vaya a ser el que esté frente esa comunidad deberá también estar preparado en esas circunstancias críticas y de justicia. (GF D15)

Una característica de la sensibilidad al contexto la constituye el hecho de fungir como mediador ante las situaciones que alguno de los actores educativos expresa como injustas, debido a las diferentes condiciones presentes en el aula “Tienen que reconocer que hay diversidad en los alumnos y ofrezcan soluciones integrales para su aprendizaje (GFD8).

Es por tanto el liderazgo que ejercen los directores, caracterizado por el trabajo colaborativo, la integración hacia la comunidad, el respeto a la diversidad todo en ello puesto para garantizar los aprendizajes de los estudiantes.

### ***Justicia social, condición necesaria en la práctica educativa ética***

La justicia también es parte de las consideraciones que los líderes educativos sujetos de esta investigación tienen presente en sus prácticas educativas. No obstante, esta es identificada desde diferentes perspectivas. La primera de ellas como una característica definida desde el ámbito personal en donde la integridad, la ética, los valores, la democracia son las directrices que orientan su propia forma de actuar, como se muestra en las siguientes evidencias:

Si lo que hacemos se realiza con pasión, todo lo demás se dará por añadidura, debemos ser íntegros, éticos, pacientes, comprensivos y demócratas con la intención de que la participación de toda la comunidad educativa y estudiantil esté involucrada en la toma de decisiones de los planteles educativos (ED04)

Definitivamente [al director] le corresponde [actuar con justicia] porque la justicia es uno de los valores que se promueven a diario, no solamente de palabra sino de obra también, el rol de directivo yo creo que es un rol muy amplio que va acompañado de muchas actividades que a veces no solamente porque estén escritas en el manual de directores, en el perfil y parámetros, porque ahora hay un documento “Perfil Parámetros e Indicadores del Docente” y ahí podemos sacar esa palabra la justicia, ¿el director conoce a sus alumnos? ¿Conoce a su escuela? ¿a su personal/maestros?, pues si no los conociera no sería justo estar desempeñando ese rol. (ED03)

Así entonces es la justicia un valor inherente al ser humano y a la práctica de la función particular, más allá de las normas que la define. Ya que, de acuerdo a los

directores, la justicia también implica la comprensión y el conocimiento particular de estudiantes y maestros que están bajo la responsabilidad del director. Con ello se promueve la democracia que conlleva a una participación activa y respetuosa de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Y una de las formas en que se puede dar cuenta de actuar de forma justa es que el director sea ejemplo de la misma:

Entonces creo que escuchar la voz dar voz a los padres de familia, dar voz a los alumnos y desde ahí podemos, como poniendo el ejemplo siendo congruentes como líderes podemos preparar a los docentes para que también ellos tengan una actitud crítica frente a las injusticias, como directivos lo primero es el ejemplo. (GFD12)

Es también una condición de su práctica el respeto como forma de justicia que permite la participación de alumnos, docentes y padres de familia. En donde éstos últimos se sienten empoderados, se promovió un cambio muy positivo en el apoyo a los estudiantes. El programa muestra que estamos aquí para ayudarlos, "Yo trabajo para usted". La respuesta de los padres es muy humilde, muy agradecida. Los maestros entienden las necesidades de los estudiantes y sus familias y se sienten respetados. Hay respeto mutuo. (ED04)

Por otra parte, algunos directores relacionan la justicia principalmente desde el ámbito administrativo o laboral, es decir, el conocimiento y cumplimiento que sobre la normatividad tienen los maestros en la institución que ellos dirigen. En virtud, de que establece el conocimiento para tener la claridad, poder discernir y tomar las decisiones apegadas a la norma y evitar injusticias que por ello puedan presentarse.

Creo que algunas situaciones que creemos injustas dentro de la escuela, es por falta de información, porque de repente no conocemos la normatividad o no conocemos algunas las reglas y de repente creo que darle información al docente de diferentes situaciones podría ayudar (GFD10)

El tercer significado que le atribuyen los directores a la justicia social, está asociado al significado de equidad, comprendida en función a la atención prioritaria que debe otorgarse al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

En donde todos los niños tengan igualdad, que los maestros podamos darle todo lo necesario a los niños, las autoridades de igual manera y que los padres estén al pendiente de todos sus hijos, en todos los aspectos, para que ellos puedan tener una educación integral (ED02)

Creo que el principal problema que puede ser la causa [de la inequidad] es regresar al tema de la educación, como estamos formados, como hemos sido educados, como hemos sido preparados para tener la vida en sociedad en comunidad, tiene que movilizarse una serie de aspectos para ir generando conciencia en nuestros alumnos; para que no haya equidad debe haber falta de respeto y si no hay respeto es porque no hemos entendido que la vida en comunidad, en nuestra sociedad requiere de desarrollarnos de una manera libre y armónica, de disfrutar el hecho de que estamos viviendo juntos, de compartir como sociedad. (ED03)

Atendemos a estudiantes interesados en aprender. No nos importa si son de bajo rendimiento porque nuestra misión es mejorarlos. Entonces, movilizamos con ese propósito. Debido a que somos una Chárter, tenemos más libertad para hacer adaptaciones que las escuelas tradicionales no pueden hacer (ED07)

Esta acepción sobre la justicia social en la escuela, pone de relieve el principio de equidad que debe prevalecer en el proceso educativo y que como se hace evidente, requiere de personas altamente comprometidas con su profesión, dando cuenta también de su condición ética. Y que da lugar a la expresión de diversas estrategias que favorecen que suceda la justicia social, como se verá más adelante.

### ***Estrategias para lograr la justicia social***

El apoyo a los estudiantes y sus familias, especialmente en áreas de alta necesidad, demanda de acciones y un gran compromiso para cambiar su condición. Ante ello los maestros toman medidas a problemas críticos como combatir las generaciones de pobreza y las complejas necesidades de los estudiantes, requieren del apoyo de los directores para darles soporte en sus esfuerzos para reparar la falta de oportunidades e injusticias. De la misma forma es la mediación otra forma de fomentar la justicia, ya que implica intervenir ante situaciones de convivencia entre los alumnos y los docentes, como la siguiente:

Cuando se trata de un alumno, por ejemplo, como subdirectora me toca mucho negociar, porque no son los alumnos de antes, ahorita los niños los adolescentes llegan y dicen no es que el maestro me faltó el respeto me habló así, entonces, en ocasiones es difícil, si fueron los maestros injustos te toca o tratas de mediar la situación para no hacer quedar mal al maestro, pero que también el maestro reflexione. (GF D8)

La justicia también implica para algunos directores reconocer las condiciones socioeconómicas, el contexto de los estudiantes, pero también de manifestar su sensibilidad y ser empático ante las adversidades que enfrentan tanto los estudiantes como sus familias.

Podría ser una injusticia, la distribución de atención en estas escuelas, creo que hay poblaciones más vulnerables en nuestra comunidad. Dentro de la escuela hay familias sin papá, víctimas de la violencia y que a veces los recursos nos son suficientes para atenderlos dignamente y ese un tema relevante, el director de alguna manera tiene que abrigar y arropar esa necesidad (ED03)

Estas familias necesitan de nosotros, necesitan personas que van a hacer un esfuerzo adicional, necesitan personas que entiendan sus historias a fondo. Siento una conexión real con estos estudiantes y necesitamos maestros que hagan avanzar a estas familias, que entiendan de dónde vienen, que visiten sus casas y entiendan sus problemas (ED06)

La directora de una escuela primaria en Texas demostró cómo valorar a los estudiantes. Ella notó que los estudiantes en su escuela necesitaban tener voz. Puso una casilla y pidió a todos los estudiantes que escribieran cartas. En una asamblea dijo a los estudiantes: “Trabajo para ustedes. Quiero que sepan que los quiero mucho y que son los

más importantes en esta escuela. Si me necesitan, puedes interrumpirme. Si no estoy en el edificio, escríbanme porque leeré todas las cartas. Y les responderé uno a uno" (ED04).

Como se ha evidenciado los directores asumen la justicia social como un compromiso personal, profesional y con ello ético para que sus estudiantes y sus familias a partir de la educación logren mejorar sus condiciones.

## **Discusión**

En este primer acercamiento a los significados que sobre la justicia social tienen los directores como líderes educativos en sus instituciones y en la comunidad, es posible observar que ellos aun en la diversidad de los contextos México y Texas, es claro su compromiso personal y profesional por brindar un servicio educativo en donde el conocimiento y reconocimiento de los otros es una constante, que implica pensar la justicia desde la comprensión de las necesidades de los otros. Sus necesidades, intereses y la obligación que como institución educativa tienen respecto a la función social de la escuela. Es un elemento innegable el rol que tiene el directivo como ejemplo de valores entre los que se destaca la integridad, la ética, la democracia en el desempeño de sus funciones.

Son las pequeñas acciones de la interacción diaria en el aula de clases, lo que da sentido y marca el rumbo del trabajo de los directores entrevistados. Una de ellas es la empatía y la mediación para crear conciencia o la acción para interrumpir situaciones de injusticias. Así se puede avanzar en construcción de aulas democráticas y con ello hacia la formación de una ciudadanía más justa.

Las prácticas educativas de los directores tienen como componente ético, el considerar su función va más allá de la norma, sino que toca a la sensibilidad de pensar en los otros, por lo que la diferencia de nacionalidades parece no ser una condición de diferencia, sino que la conjunción de contribuir a la formación de una sociedad más justa se avizora como posible.

Son las comunidades de aprendizaje tanto en Jalisco como en Texas, el espacio de diálogo y construcción que permite a los líderes educativos alcanzar los objetivos institucionales hacia una educación equitativa, incluyente y justa. En donde el desarrollo de proyectos que involucren a toda la comunidad educativa y en busca un beneficio en común. Aportando desde la escuela Justicia social traducida en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

La observación de dichas prácticas es aún materia pendiente ...y desde una lente crítica que permita develar las acciones, y otras estrategias que los demás actores educativos involucrados en el proceso de formación perciban y consideren que la escuela y en particular los líderes educativos les ayudan a lograr también sus objetivos como personas.

## Referencias

- Bolívar, A., López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Bruner, J. (2009). *Actos de Significado: Más allá de la revolución Cognitiva*. Alianza Editorial.
- Cheng, Y.C. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 253-275. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322847002.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019)
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en Educación Médica*, 2(7) 163-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed: 30th Anniversary Edition*. The Continuum International Publishing Group.
- Gaetane, J.-M., Normore, A.H. y Brooks, J.S. (2008). *Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order* [Ponencia]. Annual Meeting of American Educational Research Association, New York.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700. <https://doi.org/10.1177/003172170308400910>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine, y S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association.
- Leithwood, K., y Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). Teachers College Press.
- Magnet Schools of America (2019). *What are Magnet Schools?* <https://magnet.edu/>.
- Murillo, J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Neale, P., Thapa, S., y Boyce, C. (2006). *Preparing a case study: A guide for designing and conducting a case study for evaluation input*. Patiner International.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2<sup>nd</sup> ed.). Sage Publications.
- Roman, E. (2003). LatCrit VI, Outsider jurisprudence and looking beyond imagined borders. *Florida Law Review*, 55, 583-601.

[https://ecollections.law.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1309&context=faculty\\_publications](https://ecollections.law.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1309&context=faculty_publications)

- Stefancic, J. (1998). Latino and Latina critical theory: An annotated bibliography. *Berkeley La Raza Law Journal*, 10(1), 423-98. <http://dx.doi.org/10.15779/Z38Z37Q>
- Torres-Arcadia, C., Murakami, E., y Moral, C. (2019). Leadership for social justice: Intercultural studies in Mexico, United States of America, and Spain. En P. S. Angelle y D. Torrance, *Cultures of Social Justice Leadership* (pp. 147-168). Palgrave McMillan.
- Texas Education Agency (TEA). (2019a). *About*. <https://tea.texas.gov/>
- Texas Education Agency (TEA). (2019b). *Charter schools*. [https://tea.texas.gov/Texas\\_Schools/Charter\\_Schools](https://tea.texas.gov/Texas_Schools/Charter_Schools)
- Texas Education Agency (TEA). (2019c). *Texas Academic Performance Report, 2017-18 State STAAR Performance*. [https://rptsvr1.tea.texas.gov/cgi/sas/broker?\\_service=marykay&year4=2018&year2=18&\\_debug=0&single=N&batch=N&app=PUBLIC&title=2018+Texas+Academic+Performance+Reports&\\_program=perf rept.perfmast.sas&ptype=H&level=state&search=campname&namenum=&prgopt=2018%2Ftapr%2Fpaper\\_tapr.sas](https://rptsvr1.tea.texas.gov/cgi/sas/broker?_service=marykay&year4=2018&year2=18&_debug=0&single=N&batch=N&app=PUBLIC&title=2018+Texas+Academic+Performance+Reports&_program=perf rept.perfmast.sas&ptype=H&level=state&search=campname&namenum=&prgopt=2018%2Ftapr%2Fpaper_tapr.sas).
- Valdés, F. (2005). Legal reform and social justice: An introduction to LatCrit theory, praxis, and community. *Griffith Law Review*, 14(2), 148-173.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia Humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Voelkel, R. H., y Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

## **La Asociación Cooperadora Escolar (ACE): tensiones entre la participación democrática y la delegación de responsabilidades en una escuela secundaria de la provincia de Corrientes (Argentina)**

María Gloria Saucedo<sup>11</sup>  
Margarita Cristina Ortiz<sup>12</sup>  
María Cecilia Bocchio<sup>13</sup>

El análisis de la participación democrática en la escuela secundaria actual en Argentina implica situarnos en el marco del significativo “democracia” (década del ’80) y en el discurso oficial acerca de la transformación del sistema educativo federal. Esto es, unidad escolar autónoma con calidad para todos y un modelo alternativo de organización y gestión, entre otros.

En la última década, dichas transformaciones giran en torno de la escuela secundaria en nuestro país. Así, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN en adelante), se plantea la educación en este nivel, en términos de derechos y a sus protagonistas -adolescentes y jóvenes-, como sujetos privilegiados con el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resol. N° 79/09). El respeto igualitario de los derechos a una educación de calidad, a la igualdad de oportunidades y a culminar la trayectoria escolar es el valor de justicia social.

En términos de Carranza citada en Kravetz y Castro (2014), las políticas educativas contribuyen a posicionar a la institución escolar como nudo gordiano de la mejora de la calidad y del cambio. Es decir, en un espacio físico y simbólico en los que los actores escolares y las familias (tutores/as) sean cogestores de la participación en el gobierno escolar.

De este modo, emerge una configuración político-social: la puesta en práctica del derecho a la educación y de la “nueva escuela secundaria”. Expresión que cristaliza en la concepción de una escuela de cursado “obligatorio” (extensión de la escolaridad gratuita en Argentina) y espacio “micropolítico” para “construir” nuevas formas de experiencia democrática como respuesta a la desigualdad y a la exclusión social. (Asprella, 2013, p. 27).

En este sentido y en relación con nuestro objeto de estudio, destacamos, por un lado, la Ley Nacional de Cooperadoras N° 26.759/12, que avala “la iniciativa de la participación de las familias y de la comunidad educativa a través de las cooperadoras escolares...en el proyecto educativo institucional” (Art 1). Por otro, en la provincia de Corrientes, la sanción de la Resol. N°431/09 Asociación Cooperadora Escolar: “con la intención de proponer

---

<sup>11</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Becaria de Investigación. UNNE-CONICET. E-mail [mariagloriasaucedo48@gmail.com](mailto:mariagloriasaucedo48@gmail.com)

<sup>12</sup> Magíster en Metodología de la Investigación Científica. Facultad de Humanidades. Docente e investigadora. UNNE. E-mail [margaritacristinaortiz@gmail.com](mailto:margaritacristinaortiz@gmail.com)

<sup>13</sup> Doctora en Política y Administración Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. Docente e investigadora. CONICET-UNC. E-mail [mcbochio@gmail.com](mailto:mcbochio@gmail.com)

acciones, funciones, derechos, obligaciones y garantizar dinámicas democráticas de convocatoria y participación de padres/responsables, docentes, alumnos, egresados”.

Las ACE en tanto nexo, instauran un ámbito fundamental de interacción entre escuela y comunidad escolar. Enmarcadas como organizaciones voluntarias, se caracterizan por su carácter democrático, carecer de fines de lucro Fardelli Corropolese (1998), y cuya función básica se corresponde con la acción co-escolar y la pretensión de facilitar y mejorar el servicio educativo a los alumnos.

La participación democrática de las familias y comunidad educativa, conlleva desafíos y responsabilidades para legitimar su implementación en el marco del nuevo nivel obligatorio y de la justicia social. Esto nos conduce a problematizar las tensiones emergentes entre la prescripción normativa y la praxis de participación democrática y delegación de responsabilidades de la Asociación Cooperadora en la gestión escolar desde las voces de sus actores.

En función de este problema, los objetivos del trabajo son:

- a) Explorar los decires de los miembros de la Asociación Cooperadora Escolar en relación con la dinámica democrática de participación, sus alcances y límites en el gobierno de una escuela secundaria correntina.
- b) Describir las expresiones acerca de las decisiones, los actores y las cuestiones comparando la norma y el hacer cotidiano para garantizar el respeto igualitario de adolescentes y jóvenes.

En síntesis, focalizamos la presentación de la perspectiva de los actores de la Asociación Cooperadora, las vivencias experimentadas en torno de lo prescripto y la praxis de participación democrática para garantizar la inclusión, permanencia y egreso en una escuela secundaria correntina en un contexto de vulnerabilidad socioeducativa.

## **Construcciones Teóricas**

### ***Antecedentes***

Entre las investigaciones sobre la relación escuela secundaria-familias en el país, destacamos los aportes de Tiramonti (2007), quien halló vínculos conflictivos, de quiebres y continuidades entre estas instituciones, en la provincia de Buenos Aires. En esta línea, Schukler y Savigliano (1998), analizan la vinculación, los obstáculos de cooperación, articulación y las contradicciones de la socialización compartidas entre ambos actores sociales.

Otros estudios agregan a esta relación, la desigualdad social, como el de Achilli (2010), que abordó la temática en contextos de pobreza urbana en tiempos neoliberales. Planteó, la escolarización y la configuración cotidiana en los cruces relacionales entre procesos escolares y familiares con un enfoque socioantropológico y estrategias grupales para la promoción de prácticas de coparticipación.

Con referencia a la participación de las familias, Cerletti (2012), realizó un análisis comparativo de la legislación escolar (Ley de Educación Común N° 1.420, Ley Federal de Educación N° 24.204 y LEN), las que condensan una multiplicidad de sentidos y representaciones sobre las obligaciones y responsabilidades de los tutores en las sucesivas transformaciones del Estado, sociedad y educación.

Entre los trabajos directamente vinculados con nuestro objeto de estudio, citamos el de Gigaglia y Llach (2010), quienes analizan el rol de las Cooperadoras Escolares y la integración de los padres en los niveles primario y secundario y destacan el impacto positivo de éstas en los índices de calidad educativa, entre otros aspectos.

En esta línea, son relevantes las aportaciones de Díaz (2008), en torno del sentido de la participación en las Asociaciones Cooperadoras Escolares en la provincia de Córdoba plantea la importancia de generar espacios grupales de reflexión en las escuelas que permitan trabajar el desencuentro existente entre padres y docentes, y a su vez que reflexión sobre la participación en las escuelas. Reflexiones que deberán ser guiadas por la metodología ProCC<sup>14</sup> y que permitirán comprender el origen social de ese desencuentro que tantos malestares cotidianos genera y que incide en la acción participativa escolar.

Asimismo, Viquiera, J. (2007), en su Tesis de Maestría denominada: El rol de las Cooperadoras Escolares en el gobierno de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Alcances y límites de la participación de las familias; plantea que las ACE que es una genuina oportunidad para emprender el desafío de la apertura de la Comunidad dando lugar a una escuela concebida como centro socio-educativo comunitario. (Gvirtz, citada en Viquiera, op.cit. p.16.), en el cual favorezca y apoye toda iniciativa que contribuya a mejorar las condiciones de aprendizaje en términos de apoyo escolar (recursos humanos y materiales) y mayor acompañamiento, asistencia sanitaria y alimenticia; talleres, actividades y proyectos extraescolares, etc.

Esta breve reseña, denota la escasa indagación sobre la participación de las familias en las ACE, por lo que, en este escrito, focalizamos dicha dimensión en las reconfiguraciones del gobierno escolar y actuales políticas educativas en pro de la mejora de la calidad y la justicia social. Por ello, exponemos a continuación las categorías conceptuales que orientan la interpretación de las voces involucradas en el estudio.

### ***La Asociación Cooperadora Escolar***

Como institución esencial de cooperación escolar, la ACE tiene dentro de sus funciones la participación en los programas generales de ayuda escolar que emanan del Ministerio de Educación de la Nación. La acción de estas entidades se orienta

---

14 Esta tarea científica parte de la idea que sujeto – objeto de investigación se modifican mutuamente, por lo cual la objetividad aséptica no es un obstáculo a sortear. La muestra y el investigador son sujetos históricos sociales en constante modificación. Se considera fundamental comprender que el objeto (fenómeno a investigar) y el sujeto (cognoscente) tienen una historia, una génesis a considerar y ambos son atravesados por distintos sistemas de relaciones socioeconómicas que los condicionan. (Córdova, 1999, citada en Díaz, 2008: 26).

cardinalmente al mejoramiento de las condiciones materiales e infraestructura de la escuela. No obstante, es necesario que la cooperadora tenga una participación real, un rol más relevante en la búsqueda del bienestar de la comunidad que interactúa con la misma. Este objetivo coincide con la búsqueda de igualdad de oportunidades.

Objetivos de las asociaciones cooperadoras: 15

- Coordinar su actividad con los sectores económicos de la comunidad.
- Financiar, administrar o participar en comedores escolares.
- Establecer un sistema de becas que haga factible la prosecución de los estudios a los alumnos carenciados.
- Establecer servicios de asistencia médica.
- Financiar o cooperar en la financiación de planes de turismo y/o excursiones educativas.
- Distribuir entre los alumnos que no pueden adquirir los útiles, libros y demás elementos didácticos que les sean necesarios y procurar su venta a un precio razonable entre el resto.
- Construir centros de recreación extra escolar.
- Adquirir materiales necesarios para el funcionamiento escolar y el mantenimiento del edificio escolar.
- Encarar cualquier forma de asistencia a los alumnos o sus familias.

La Ley de Cooperadora N° 26./12 establece la implementación de las acciones previstas que se rigen a través de principios: a) integración de la comunidad educativa, b) democratización de la gestión, c) mejora de los establecimientos escolares, d) fomento de prácticas solidarias y de cooperación, e) promoción de la igualdad de trato y oportunidades y f) promoción de la inclusión educativa y defensa de la educación pública.<sup>16</sup>

Desde la resolución jurisdiccional N° 431/09 se establece que la organización de la Asociación de Cooperadora “debe garantizar dinámicas democráticas de convocatoria y participación de padres/responsables, docentes, alumnos, egresados”. Entre las características de las ACE citadas por Fardelli Corropolese (op. cit.), resaltamos las siguientes: procedimientos de autogobierno; naturaleza democrática; patrimonio de la Asociación y distribución de beneficios.

### ***Funciones e integrantes de la ACE***

De acuerdo con la Ley N° 26.759/12, son funciones de las Cooperadoras Escolares:

- El mantenimiento del edificio escolar.
- La compra de materiales de librería para el desarrollo de la enseñanza.

---

<sup>15</sup> Decreto 4767/72, art. 1, en: Manual de Asociaciones Cooperadoras, op.cit. p. 12.

<sup>16</sup> Como antecedente se identificó que el mayor apoyo de la comunidad se da a través del aporte voluntario de los alumnos, y a su vez, se otorga a los miembros de la Asociación de Cooperadora desarrollar mayores grados de responsabilidad en la administración de ingresos.

- La ayuda a los alumnos con problemas económicos.
- El desarrollo de competencias de cooperación (participar en las acciones que tiendan a la promoción de la igualdad y el fortalecimiento de la ciudadanía democrática en las instituciones educativas).
- La colaboración en actividades escolares y extraescolares, con las responsabilidades legales, administrativas y de gestión.

Además, son mediadoras entre el Estado y los padres en cuanto a la satisfacción de las necesidades urgentes de los alumnos, como la asistencia médica. La norma nacional estipula la integración de las ACE por padres, madres, tutores o representantes legales de alumnos y al menos, por un directivo de la institución educativa. También, los docentes, los estudiantes mayores de dieciocho años y los ex estudiantes y otros miembros de la comunidad en calidad de socios conforme lo dispongan las reglamentaciones jurisdiccionales. La resolución N° 431/09 de la provincia de Corrientes, agrega la participación de ex docentes y administrativos vecinos de la zona donde se halla ubicada la escuela quienes desempeñan sus funciones ad honorem (Art .4).

#### ***El gobierno y administración de las ACE: Comisión Directiva***

La ley N° 26.759/12, en su Art. 5, determina que las Cooperadoras Escolares deben dictar sus estatutos, a efectos de regular la organización y elección de autoridades, debiendo contar como mínimo con un presidente, un secretario y un tesorero. La resolución N°431/09, establece que la figura del Director/Rector de la institución es miembro nato y actúa como asesor, con voz, pero sin voto (Art.11). Los miembros de la Comisión Directiva elaboran su propio *reglamento interno de funcionamiento* y cumplen funciones y deberes conforme el cargo que ostentan.

Además, es sustancial mencionar que los integrantes de la Asociación de Cooperadora no tienen participación en la gestión de la institución, siendo único responsable de su conducción el Rector/Director o Equipo Directivo, según corresponda. En relación con las fuentes de recursos de las cooperadoras se consideran las cuotas que abonen sus asociados, subsidios recibidos, contribuciones voluntarias que no condicionen la prestación del servicio por parte del establecimiento educativo, donaciones, herencias o legados.

Los beneficios de los actos públicos, otros que a juicio de la Comisión Directiva responda a los fines específicos de la Asociación de Cooperadora tales como: festivales, colectas o rifas, subvenciones, explotación de las concesiones que pudiere otorgarles la autoridad de aplicación (servicio de cantina, buffet o comedor), intereses ganados de los depósitos bancarios, de los fondos provenientes del Estado provincial, entre otros. En el artículo 6 de la ley N° 26759/12 se manifiesta que las cooperadoras escolares podrán:

Recibir aportes y subsidios que otorguen las autoridades nacionales, provinciales o municipales, recibir contribuciones de sus integrantes, las que “en ningún caso

serán obligatorias para éstos”, recaudar fondos a través de la realización de actividades organizadas con el consentimiento de las autoridades escolares, así como recibir contribuciones y/o donaciones de particulares, empresas y organización de la sociedad civil.

### ***Participación: Niveles, ámbitos y formas***

El análisis de las prácticas de la dinámica institucional<sup>17</sup> y los recursos normativos y materiales- soporte de las habituaciones sociales-, facilita el diagnóstico y la resolución de problemas de la escuela.

En este sentido, sostenemos que profundizar en el nivel micropolítico del escenario educativo—permite comprender las prácticas, la dinámica de los procesos sociales y experiencias de “participación” y los modos en que éstas se concretan éstas en la vida cotidiana de la Asociación Cooperadora de una escuela secundaria obligatoria.

Para la implementación de actividades de dicha Asociación, los actores escolares y las familias, recurren al apoyo y al espacio que la institución ofrece en instancias administrativas y de gestión escolar. Es decir, la participación no puede entenderse desligada de la dinámica de la institución, respaldo significativo de la rutina escolar.

En este marco y en un contexto sociopolítico en el que, en Argentina, la reconstrucción de un orden simbólico democrático y de democratización de sus instituciones cobró preeminencia, conceptualizamos desde la perspectiva de Frigerio y Poggi (1992), la participación, como el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público.

A partir de esta acepción y pensando la escuela como instrumento garante del derecho a la educación de jóvenes y adolescentes, en relación con lo que proponen Antúnez y Gairín, (2016), asumimos que la idea de participar implica la acción de intervenir en los procesos de ejecución y evaluación de actividades y tareas que se desarrollan en ella. En términos de Barroso (2005):

La participación (de elementos internos y externos) y el liderazgo (individual y colectivo), constituyen los elementos esenciales para la expresión y la regulación de las diversas lógicas (e intereses) en presencia y para la construcción de un acuerdo (o compromiso) necesario para el funcionamiento de la escuela pública. (p. 434).

Entender que la complejidad de la gestión escolar demanda la participación democrática de los actores escolares y de las familias en la ACE, a fin de generar sentido de pertenencia y afrontar situaciones de crisis y de cambio del patrón organizacional, significa reconocer este derecho. Esto es, participar en la toma de decisiones que afectan la vida escolar y a apropiarse de las responsabilidades intrínsecas al proyecto institucional, cuyos

---

<sup>17</sup> Frigerio y Poggi, (1992) señalan a la Dinámica institucional como las habituaciones recursivas y normativas (estructurales) que tiene la escuela para organizar la vida cotidiana de los distintos agentes sociales que interactúan en su interior.

conflictos devienen de concepciones, prácticas, ideologías educativas y políticas, entre otros (autor).

Ahora bien, para Gento Palacios citado en Gervilla (2008), las formas de participación presentan distintos grados de intensidad según la implicación de los participantes y el peso de la autoridad de la dirección institucional. Según Frigerio y Poggi,1992; Gervilla,2008 y Ander-Egg,2012, los rasgos de esta dimensión pueden ser: informativo, consultivo, decisorio, ejecutivo, delegado, cogestión, autogestión, y evaluativo.

En cuanto a los límites en la participación, éstos se relacionan con las posibilidades y capacidad de los actores de intervenir en espacios que se abren al diálogo en la escuela. Según el análisis de Frigerio y Poggi (op.cit.), el interés por participar depende fundamentalmente, de las condiciones históricas, socioculturales y dinámica institucional, que, de un modo u otro, condicionan el accionar en la escuela.

En este sentido, el concepto de participación involucra distintos grados o niveles, que van desde instancias simbólicas hasta una participación real, donde existen mecanismos para el desenvolvimiento de los miembros en la toma de decisiones institucionales.

Si consideramos a la ACE como la forma básica de cooperación entre familias y escuela, podemos pensar en dos dimensiones de análisis: la integración entre ambas y la gestión escolar.

La primera, implica el reclamo constante de los cooperadores, la búsqueda de un protagonismo que permita mayor intervención en la gestión y especialmente, en el control de las propuestas educativas; mientras que la segunda, refiere a tomar parte activa y positiva en el proceso decisorio en su proceso administrativo (planeamiento, gestión y control). Conforme las normas, la figura democrática de gestión conlleva la preocupación por una efectiva participación de estas organizaciones en la escuela.

### **Decisiones metodológicas**

Este trabajo constituye una parte de una investigación más amplia que buscó indagar los mecanismos de implementación de las políticas educativas en la escuela secundaria. El análisis que presentamos profundiza algunas dimensiones relevantes de la experiencia cotidiana de familias y comunidad educativa en torno de la participación democrática y delegación de responsabilidades en la ACE.

Como dichas experiencias según Rockwell, (1995), no sólo pueden ser abordadas desde múltiples lugares, sino que son inabarcables en su totalidad. De este modo, privilegiamos la perspectiva de los actores en relación a los derechos de adolescentes y jóvenes a la igualdad de oportunidades y a la culminación de sus trayectorias escolares.

En función de este objeto, optamos por un estudio cualitativo Ruiz Olabuénaga (2003), de tipo exploratorio-descriptivo, siguiendo la línea de trabajo propuesta por Stake, 2007 y Yin 1984, la estrategia metodológica de estudio de casos<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup>Según Stake (1998), el estudio de casos es la particularización in situ, no la generalización de resultados.

El objetivo es explorar y describir las voces de los miembros de la Asociación Cooperadora sobre la praxis participativa en la consecución de los derechos a una educación de calidad, a la igualdad de oportunidades y a culminar la trayectoria escolar. En otras palabras, los modos en que vivencian la materialización de las políticas educativas y experimentan su “traducción” Almandoz y Vitar (2008), en la co-gestión escolar.

La investigación se llevó a cabo en el Anexo de una escuela de Educación Secundaria emplazada en el casco céntrico de la Capital, en la provincia de Corrientes en Argentina, durante el período 2014-2017. Dicho Anexo, situado en la periferia de la ciudad, presta servicio a una población de 450 alumnos caracterizada por sus condiciones de vulnerabilidad socio-educativa. Se trata de estudiantes procedentes de familias de nivel socio-económico medio y bajo, algunos con padres analfabetos funcionales, de familias ensambladas o padres divorciados y con inestabilidad laboral. Los estudiantes, a su vez, presentan conductas adictivas y de violencia escolar y en su mayoría, según Terigi (2007), trayectorias escolares reales.

El universo o población estuvo conformado por la totalidad de los miembros de la Asociación de Cooperadora de la citada institución educativa (N= 18). La selección de los casos fue finalística (n= 6) y se realizó de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) Ser miembro activo de la ACE: acreditar participación efectiva en el ejercicio de las funciones.
- b) Ámbito de representación: significar a familias (tutores/as); comunidad educativa (directivos, docentes, preceptores/as) y comunidad social (ex alumnos).
- c) Cargo y/o funciones según estatuto de la ACE.
- d) Accesibilidad: disponibilidad de los actores para participar en el estudio.

**Tabla N° 1: Casos seleccionados**

Actores entrevistados					
Tutor 1	Tutora 2	Administrativo	Preceptora	Vicerrectora	Profesora
Presidente	Vocal	Tesorero	Vocal	Asesora Consejo Directivo	Vocal

Consideramos relevante el empleo de diversas técnicas e instrumentos de recolección de la información empírica que en palabras de Taylor y Bogdan (1986), llaman triangulados metodológicamente:

- a) Entrevistas semiestructuradas y en profundidad, dirigidas a tutores e integrantes de la comunidad escolar acerca de las experiencias que construyen en la praxis de la participación y delegación de responsabilidades. Entrevistamos al tesorero, a la vicerrectora y a los vocales: profesora, preceptora y dos tutores (portera y presidente).

Para ahondar y comprender otras significaciones, realizamos entrevistas en profundidad a dos supervisores; quienes aportaron sus ideas sobre las experiencias de participación de los actores escolares y de los tutores en relación con lo que plantea la

normativa a nivel nacional y jurisdiccional, y los modos de organización, gestión e implementación de éstas en la institución educativa.

- b) Análisis documental: analizamos la documentación (libros, actas, reglamento interno, estatuto) suministrados por los miembros de la ACE, a fin de determinar cuestiones, decisiones y actores involucrados. Examinamos normativas vigentes a nivel nacional y jurisdiccional y circulares institucionales que dieron entidad a la implementación de las experiencias y las propuestas de participación de los actores escolares y de las familias en el establecimiento educativo.
- c) Observación no participante de dos reuniones convocadas con la asesoría de la vicerrectora (diario del investigador).

El tratamiento de los datos (análisis e interpretación) implicó el análisis del contenido (discurso escrito y oral en las diferentes fuentes) conforme las dimensiones de análisis y su triangulación, en virtud de la complejidad y multidimensionalidad del objeto de estudio.

De acuerdo con Cáceres (2003), algunos de los procedimientos de investigación considerados originalmente como cuantitativos, actualmente constituyen herramientas adaptables a los fines de los estudios cualitativos y contribuyen a enfrentar los interrogantes acerca de la validez y confiabilidad.

Uno de estos procedimientos es el Análisis de Contenido Bardin (1996), reposicionado “en virtud de la fertilidad analítica que otorga la generación de categorías desde los datos (Pérez, 1994, citado en Cáceres, 2003:54). Para el autor, la técnica tiene como finalidad la inferencia de conocimientos con ayuda de indicadores.

Su aplicación consiste – a diferencia del análisis del discurso centrado en el proceso de comunicación, en analizar el contenido manifiesto como material de trabajo por lo cual suele denominarse análisis temático.

La utilizamos para interpretar las entrevistas, por su capacidad de albergar según Andreú Abela (2000), conceptos que, una vez leídos e interpretados adecuadamente abren las puertas al conocimiento sobre el tema de investigación. Analizamos las respuestas de acuerdo con el siguiente proceso:

- a) selección de las frases o “afirmaciones”; se separaron del texto, todas aquellas frases o afirmaciones que reflejaron temas emergentes. A estos fragmentos de texto se llamó “afirmaciones”.
- b) definición de las categorías de análisis (se realizó mediante la comparación y la discusión de la selección de las frases realizada por cada uno de ellos;
- c) asignación de las afirmaciones a distintas categorías de análisis, se dividieron y clasificaron todas las afirmaciones, de acuerdo con la dimensión a la que corresponden.

## **Hallazgos**

### ***La participación desde el plano discursivo oficial***

El destacado rol de las Cooperadoras Escolares se fundamenta en la necesidad de impulsar y fortalecer mecanismos de articulación del Estado con la escuela y las familias. Tal como se explicita en el actual proyecto de Ley provincial: “El ámbito por excelencia que tienen los padres y madres para participar en la escuela y colaborar con las múltiples tareas que se realizan en ella, además de las pedagógicas, entendiéndose de ese modo, el mecanismo más idóneo para apoyar a la escuela”.

De este modo, se propone fomentar una cultura de cooperación que fortalezca “*un tejido de redes de ayuda*”, como proyecta la Ley Nacional de Cooperadora N° 26759/12, habilitar un espacio amplio de participación comunitaria que conlleva un doble compromiso: “(...) por un lado acompañar a los niños y adolescentes en el proceso de aprendizaje, y por otro, vincular activamente a los distintos actores (padres, tutores, ex alumnos, docentes, vecinos) construyendo la comunidad educativa que mediante pautas, herramientas y objetivos comunes coadyudan al cumplimiento de las políticas públicas en la materia.”

Por su parte, la citada resolución N° 431/09, instituye que la Asociación Cooperadora tiene la finalidad de afianzar los vínculos entre la institución y la comunidad educativa dentro del marco de una convivencia democrática, así como, fomentar la cooperación y solidaridad para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los objetivos identificamos el solvento de los gastos del establecimiento, en caso que no sean satisfechos por el Estado provincial, proveer de materiales y útiles necesarios para el desarrollo de la enseñanza, contribuir con el mantenimiento y actualización del desarrollo de las aulas, laboratorios, bibliotecas, etc.

Igualmente, apoya aquellos alumnos que se ven imposibilitados de continuar sus estudios por razones económicas, estimulándolos a que, por su dedicación, se hagan acreedores de ellos. Fomenta la publicación de artículos de interés cultural de autoría de docentes y alumnos, como también, la adquisición de competencias de cooperación para potenciar las posibilidades de obtención de recursos para el mejor desarrollo del proceso educativo, entre otros.

A efectos de potenciar la función social de las ACE, el Ministerio de Educación de la Nación, diseña en coordinación con las autoridades jurisdiccionales, campañas de difusión relativas a la importancia de la cooperación y la participación ciudadana en el ámbito educativo.

Conforme lo estipulado por la LEN, el Ministerio de Educación y Cultura de cada jurisdicción, dictamina las normas para promover, regular y fortalecer las Asociaciones Cooperadoras, a fin de garantizar la participación de las familias y de la comunidad en la política y gestión en las instituciones educativas en Argentina.

La ley de Cooperadoras Número 26759/12, hace referencia a la implementación de acciones, principios generales, integración, funciones, derechos y obligaciones de los

actores escolares y de las familias en las ACE. La resolución Número 431/09, detalla su conformación y funcionamiento en los establecimientos educativos dependientes de la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Superior de la provincia de Corrientes.

Tal como enunciamos en los párrafos precedentes, desde los enunciados de la LEN, se promueve la participación de las familias y de la comunidad educativa en las instituciones escolares, y mediante las ACE, en el proyecto educativo institucional con la finalidad de colaborar con el proceso educativo de los alumnos.

Específicamente en el capítulo VII, se establecen los derechos y deberes de los padres, madres y tutores en relación con la Asociación Cooperadora- Art. 128.- y respecto de su participación “como derecho, pero no como un deber”, se enuncia:

Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las Cooperadoras Escolares y los órganos colegiados representativos en el marco del proyecto educativo institucional. (Ley de Educación Nacional Número 26.206).

En relación con el gobierno y administración, la autoridad de aplicación (Ministerio de Educación y Cultura) dispondrá los mecanismos de participación de los miembros en el diseño y ejecución de las políticas provinciales. En la institución educativa, estará a cargo de una Comisión Directiva integrada por representantes de cada una de las categorías de socios en todos los actos, gestiones y contratos.

Una vez constituida la Comisión Directiva elaborará su propio *reglamento interno de funcionamiento* sobre algunas pautas: cantidad de integrantes de la comisión directiva y representantes de cada sector, deberes y derechos de los socios, normas para la justificación de inasistencias, obligatoriedad de las reuniones, entre otros. Son deberes y atribuciones de la Comisión Directiva: efectuar las resoluciones de las asambleas, cumplir y hacer cumplir el reglamento, autorizar y aprobar gastos e inversiones, acreditar el pago de la cuota societaria, administrar la asociación, disponer de la administración y depósito de los fondos en instituciones bancarias a la orden del presidente, tesorero y asesor.

### ***Experiencias de participación desde las voces de los actores escolares y de los tutores en relación con la Asociación Cooperadora:***

El estatus de la ACE en el imaginario educativo. A juicio de los supervisores escolares, la implementación de propuestas establecidas en la normativa nacional y jurisdiccional en torno de las ACE, devela dificultades, Argumentan que es una cuestión que no funciona, “se promueve, pero no se conforma orgánicamente”.

(...) cuesta mucho acompañar el funcionamiento de las cooperadoras en las escuelas...es muy difícil conciliar los intereses y motivaciones de padres y docentes y directivos y fundamentalmente, los tiempos de encuentro y diálogo...pocos padres participan cuando se los convoca, ya sea porque trabajan en esos horarios, por desinterés o tal vez, por confiar la educación de sus hijos a la

escuela, sólo unos pocos se interesan por la enseñanza que reciben y los docentes son celosos de lo suyo. (Entrevista Supervisora. A.).

Aunque señalan, algunos obstáculos en la constitución de la Asociación Cooperadora como la continuidad y permanencia de sus miembros por diversas causas: jubilación, inasistencias reiteradas, discontinuidad en la asistencia y/o participación en reuniones y actividades; destacan su esencia en tanto organización de cooperación:

(...) cuesta que la Asociación Cooperadora se constituya y funcione como corresponde. No solo sirve para juntar dinero, sino también, lograr la cooperación y participación de las familias y la comunidad educativa. Del mismo modo que plantea la normativa, pienso que sirve para favorecer el apoyo a las tareas docentes, a los programas y proyectos educativos que bajan del Ministerio de la Nación...ellos pueden participar ¿cómo lograrlo? (Entrevista. Supervisor. B.).

A pesar de los beneficios que ofrece para la comunidad y la institución educativa, según ambos supervisores, la Asociación Cooperadora generalmente es concebida como un apéndice escolar, “un lugar en donde no se pone mucho la mirada” (...) y no como un nexo entre la comunidad educativa y las familias.

Asimismo, expresan que la ACE “es una cuestión que funciona como puede” ... lo que denota escasa integración formal de los miembros y de participación externa para generar transparencia de las acciones. Es decir, que ciertas cuestiones no se ejecutan como prescribe la normativa. Al respecto se pronuncia uno de los supervisores:

(...) nosotros tenemos que hacer nuestra mea culpa, los canales de comunicación que hacen a la claridad del manejo de los fondos de los padres, a veces no son del todo completos...esto genera desconfianza en los tutores y los directivos con el peso de lo coyuntural suelen delegar esta responsabilidad. (Entrevista. Supervisor. B.).

No obstante, la existencia del marco normativo nacional y jurisdiccional que avala la materialización de la Asociación Cooperadora en las instituciones educativas e instala la idea de participación de las familias y de la comunidad, en la práctica, en esta escuela secundaria, no se logró su conformación y funcionamiento de modo eficaz.

En este sentido, se identifican tensiones entre lo normativo y las concepciones y prácticas de los actores acerca del “por qué” y “para qué” de la Asociación Cooperadora Escolar, dando lugar a la disfunción de las acciones, interferencias en los canales de comunicación, insuficiente transparencia en el manejo de los fondos y exigua participación de sus miembros, desde la perspectiva de los supervisores escolares, para quienes no constituye una prioridad en sus responsabilidades.

Gestión de recursos: alcances y límites. La Cooperadora Escolar se constituye como una entidad sin fines de lucro bajo la forma de simple asociación, dado que la institución educativa tomada como caso, cuenta con una matrícula inferior a la requerida para obtener

personería jurídica. Una resolución interna pauta las funciones, los roles, las tareas y actividades de la ACE en la escuela. En palabras del tesorero:

La resolución te habla de todo para conformar la Cooperadora, pueden entrar los docentes, los tutores. Te dan las pautas para regir cómo hacer, qué hacer...eso limita que podamos tomar algunas decisiones o participar, por ejemplo, en programas de apoyo escolar...nos ven más como fuente de recursos económicos. (Entrevista Tesorero).

El presidente alega que la ACE cumplimenta sus acciones con la documentación que es habilitada, foliada y rubricada por el directivo del establecimiento. Cuenta con los libros de actas de reuniones, asambleas, caja, inventario, registro de socios, en los cuales se actualizan periódicamente los datos y de toda información que la comisión considere pertinente. Un ejemplo, es el libro en que se registran los cuadros demostrativos de recursos y gastos presentados y el manejo de los fondos de entrada y de salida. Aclara que la consulta de la documentación, del registro y de los legajos, es de acceso público.

El tesorero declara que, en la Secretaría de la dirección de la escuela, se expone la información sobre la cuota societaria de profesores y estudiantes, el pago de inscripción y los precios del uniforme de los alumnos, entre otros.

En cuanto a la finalidad de la entidad, coinciden los entrevistados en dos cuestiones: a) el acompañamiento y mantención de la infraestructura escolar y b) propiciar el espacio para fomentar la solidaridad y la cooperación entre los miembros de la ACE y la comunidad educativa para mejorar la escuela y acompañar a los alumnos que más necesitan.

Desde las voces de los integrantes, la Cooperadora cumple dos objetivos. Colaboramos con la escuela en la compra de materiales para el mantenimiento del edificio escolar: reparación y ampliación de la biblioteca, realización del salón de usos múltiples, la reparación de cerraduras, ventiladores, sillas, etc. También contribuimos con la compra de insumos de oficina, material didáctico y la indumentaria para los alumnos. (Entrevista a vocales).

Los decires de los miembros de la Asociación Cooperadora, sostienen que los recursos provienen de la venta de comida (elaboración de pastelitos y empanadas) y rifas, del pago de la cuota societaria de los estudiantes y de los profesores - aranceles estipulados y consensuados en las reuniones-, y del pago voluntario de inscripción. Otros fondos ingresan con la venta de carpetas, pases, títulos, constancias y permisos de examen. Además, de la recaudación que aporta la cantina y la donación de pinturas que realiza el padrino de la institución.

El tesorero acentúa la tensión entre lo instituido resolutivamente y la insuficiente colaboración y apoyo de los tutores (familias) en las distintas actividades enunciadas para coadyuvar mejorar la calidad educativa y la trayectoria escolar de los estudiantes del Anexo escolar.

Conformación de la Asociación Cooperadora de la institución educativa: Funciones y responsabilidades en la ACE. Del total de miembros prescriptos en la normativa (18) sólo se mantienen activos en sus roles y funciones la mitad, siendo fundamentalmente el nexo

con las familias, una de las tutoras (portera de la escuela) y con la comunidad educativa, la vicerrectora y dos vocales (preceptora y profesora).

A pesar de la distribución de funciones entre los integrantes de la ACE, la casi totalidad de las responsabilidades recae en el tesorero, quien desempeña tareas administrativas, de gestión y revisión contable:

En realidad, me encargo del mantenimiento de la infraestructura escolar; de la compra de recursos materiales y de infraestructura; de la tramitación de modificaciones edilicias ante el Ministerio de Educación; información; de la compra de material didáctico y otros insumos para docentes y estudiantes y de la consulta a la comisión directiva (Rectora-Vicerrectora), sobre las necesidades de los alumnos. Además, de lo propio, recaudación de cuotas societarias de la institución, registro de pagos y de la rendición de cuentas. (Entrevista Tesorero). La Vicerrectora sostiene que este actor clave de la ACE es el nexo con la conducción de la escuela y que juntamente con la Rectora supervisan y examinan lo realizado e informado para su seguimiento y toma de decisiones.

Por su parte, el presidente (tutor) preside las reuniones de Consejo Directivo y vota la realización de las acciones con la finalidad de ayudar a la escuela. En cuanto a los vocales, recuperamos sus voces en relación con su participación en las actividades y el arbitraje de los medios para la resolución de problemas y/o necesidades de la institución educativa y de los estudiantes, específicamente en apoyo económico (seguro de salud, indumentaria, útiles escolares), con el propósito de garantizar igualdad de oportunidades y mejorar la trayectoria escolar / y facilitar culminación de los estudios.

Convocatorias y participación desde las voces de los miembros de la Asociación Cooperadora. A las reuniones de Consejo Directivo son convocados el presidente y tesorero de la ACE y ambos directivos de la escuela; lo que genera disconformidad en el resto de los integrantes, se cuestionan los criterios de selección de los miembros “hay cierta confusión con relación a quiénes efectivamente son citados”.

Los entrevistados concuerdan en atestiguar la poca frecuencia de convocatoria para que asistan y participen todos los integrantes de la asociación y “todos tenemos derecho a participar”. Algunos miembros sostienen que- a diferencia del Consejo Directivo de la escuela-, la ACE invita a toda la comunidad educativa a participar de las actividades que organizan y en las que participan profesores y a veces, los tutores.

El presidente de la Asociación exterioriza que las convocatorias surgen ante situaciones problemáticas y necesidades emergentes en la institución escolar: “Nos convocan a las reuniones cada tres meses y cada cierre de año. También cuando hay recaudación de fondos o problemas para ver qué podemos hacer en la Asociación, qué solución podemos dar”.

Las vocales manifiestan que al ser personal de la institución y cumplir funciones como preceptora, profesora y portera, “no es necesario participar en las reuniones, nos comunican e informan en el pasillo sobre las demandas y necesidades de la escuela y de los alumnos”. Al respecto la preceptora declara:

En realidad, al estar todo el día me van comentando (...) Bueno ese tema se va a tocar y listo... no hace falta que esté presente, en realidad, la portera y yo estamos incorporadas a la Asociación por la cercanía y la dedicación exclusiva en la institución educativa. (Entrevista Preceptora).

Por su parte, el tesorero comenta que de manera informal y en dichas reuniones comunica algunas necesidades de los alumnos, de insumos, del mantenimiento del edificio escolar, y que “entre algunos actores escolares resuelven las demandas”. Las expresiones constituyen indicadores de la puesta en tela de juicio del mecanismo de participación democrática en un espacio de poder: el Consejo Directivo, sustantivo en la toma de decisiones.

### **Discusiones**

El entramado de las voces de los actores escolares y de los tutores: emergencia de tensiones. Las posibilidades reales de participación que brindan la Asociación Cooperadora y escuela se vinculan en realidad con la idea que la segunda, acoge positivamente la participación de las familias. Los alcances según Sirvent (1984), de la ACE se remiten al apoyo de las peticiones institucionales, al aporte del trabajo y a dar o conseguir dinero. Esta visión de la institución educativa acerca de la participación de tutores o responsables, se transforma en un factor inhibitor de la toma de conciencia de la viabilidad de una efectiva participación de las familias, que favorezca la integración de ambas y mayor intervención en la gestión y control de las propuestas educativas.

Una cuestión a subrayar es el reclamo del tesorero en relación al escaso involucramiento y compromiso de las familias: “pocos padres comprometidos con las acciones de la Asociación Cooperadora... ellos tienen sus obligaciones...no les podemos exigir ¿viste? No son de la institución, son de la Cooperadora nada más”. Los argumentos esgrimidos por una u otra parte muestran la tensión escaso compromiso participativo vs desvalorización del lugar y rol de la ACE en la escuela.

Inferimos ciertos supuestos sobre quienes pueden estar y participar en la escuela, dando lugar a la tensión inclusión-exclusión. Desde la conducción escolar tienden a excluir a la ACE en algunas dimensiones de la dinámica institucional limitando su participación a la económico-financiera, mientras que la Asociación, pretende ampliar los alcances de la participación con la inclusión de actores de la comunidad educativa y familias.

La praxis de la participación democrática de las familias parece limitarse a una instancia participativa de tipo simbólico; en el que no existen mecanismos de participación en la toma de decisiones (Sirvent, op. cit.). De hecho, la institución escolar direcciona la participación de los tutores hacia un sentido colaborativo, manifestándose en la asistencia a reuniones convocadas unilateralmente por la conducción y brindando sus servicios como mano de obra para el mantenimiento de la escuela.

En este sentido, recuperamos un fragmento de la entrevista al tesorero de la Asociación Cooperadora:

Cuando la rectora y vice me avisan, nosotros les citamos a ellos (familias). Cuando surge el problema nada más. Si bien yo siempre les dejo abiertas las puertas, cuando ellos quieren venir, vienen. No obstante, de eso, ellos por ahí se dan una vuelta, pero no les queremos molestar mucho independientemente que hay que llamarlos. (Entrevista Tesorero).

En virtud de lo expuesto, el siguiente testimonio contribuye a clarificar la tensión implicación de los participantes y peso de la autoridad directiva:

Hacia la familia el canal de comunicación no está muy aceitado. Y quizás eso, no les interese, quizás porque no estamos acostumbrados a trabajar de esa manera con los tutores, por ahí a los directivos les cuesta socializar esas cuestiones y bueno...también, los miembros de la Cooperadora entienden que eso se hace a fin de año, en el cierre de la gestión en cada período de trabajo. No se convoca a la familia de los chicos periódicamente, digamos con mayor fluidez, con mayor periodicidad, no los habituamos a venir y participar en la educación de sus hijos. (Entrevistado Supervisor).

Este alegato, sostenido por el otro supervisor, da cuenta de la necesidad que Tedesco (1995), plantea de una nueva alianza entre la escuela-familias, a efectos de superar “la actitud de indiferencia de padres y madres o responsables y desvalorización de la ACE con la consiguiente repercusión en la calidad de la enseñanza”

El reclamo por el compromiso y participación en la ACE, sumado a la escasa o nula experiencia y formación en torno del sentido de dicha organización, se vinculan con los supuestos acerca del para qué y por qué de su existencia y acciones y la finalidad de participar en su seno. Cuestiones que se reflejan en el entramado de voces de los actores, develando-entre otros-, las controversias que generan las convocatorias de la Asociación y los significados que asume la participación en la conducción escolar y en las familias.

Señalamos que desde la normativa se aspira a fortalecer el trabajo en la Cooperadora Escolar, sin embargo, en la cotidianeidad, lograr que la comunidad educativa y tutores se interesen por conformarla y se motiven a participar en sus proyectos, no es tarea sencilla para sus miembros. Por un lado, por ser una entidad voluntaria que insume tiempo y compromiso y por otro, por la inexistencia de "ayuda del Ministerio de Educación para poder dar charlas, hablar con los padres" tal como enuncia la normativa.

Generalmente, los tutores interesados en involucrarse y participar activamente en la ACE, son quienes tienen experiencias previas en niveles anteriores y atestiguan predisposición a hacerlo ante convocatorias de la misma o de la escuela, mientras que otros, no lo hacen por razones laborales y/o de tiempo, aunque contribuyen con la cuota societaria.

En representación del cuerpo docente, la profesora de la ACE, expone que comúnmente se desconoce a los integrantes, las actividades y las tareas que se desarrollan en la Asociación de Cooperadora, son poco reconocidos y convocados una o dos veces al

año para participar en las reuniones institucionales en las que se abordan temas que los involucra, solicitando su colaboración económica, a pesar de reconocer la minúscula cooperación de los estudiantes en el pago de la cuota.

Asimismo, destaca los motivos que enfrentan los docentes para potenciar su participación: tiempo, sobrecarga de tareas y trabajo en otras instituciones y enfatiza la disposición de estos para colaborar en las acciones que implican recaudar fondos para la asistencia médica del alumnado. De este modo, la ACE contribuye con uno de los principios de la LEN de justicia social, al cumplir con el objetivo de apoyar aquellos alumnos que se vean imposibilitados de continuar sus estudios por razones económicas (Resol.N°431/09).

Otra de las dificultades deviene de la inexistencia de un espacio para la ACE y uso de las instalaciones escolares para la ejecución de actividades especiales (proyecto de la ley), debido a las condiciones de la infraestructura escolar compartida con el nivel primario.

## **Conclusiones**

Empero el reconocimiento de la ACE en los orígenes del sistema educativo argentino, las políticas estatales de ajuste de los últimos años impactaron en el presupuesto educativo. Por lo tanto, aunque la LEN y las nuevas regulaciones nacionales y jurisdiccionales apuestan al rol más democrático y participativo de la comunidad educativa y de las familias, estas entidades centran sus actividades casi exclusivamente en el mejoramiento de las condiciones materiales e infraestructura de las escuelas. Es decir, que los alcances de la participación se circunscriben a la dimensión económico-financiera de la dinámica institucional.

La Asociación Cooperadora Escolar, institución cuyos rasgos constitutivos y modalidades de funcionamiento permiten inscribirla en el ámbito de la economía social, contribuye con la escuela para facilitar el servicio educativo y el mejoramiento del establecimiento escolar, con apoyo financiero y diversos servicios.

Entre los elementos que inciden negativamente el desarrollo a la organización en estudio y limita su contribución y generan tensiones, subrayamos la escasa participación en la toma de decisiones sobre asuntos propios de la comunidad educativa (proyecto educativo), los rasgos de un sistema educativo centralizado y la resistencia de los actores escolares a la intervención de las familias en cuestiones que afectan directa o indirectamente a su desempeño profesional. A éstos, se suma el desinterés u otros obstáculos tanto de parte de los tutores como de los docentes y directivos a una participación en la gestión de las cooperadoras, que trascienda los niveles informativo y consultivo.

El tránsito hacia los rasgos, decisorio, ejecutivo, delegado, de cogestión y autogestión (Frigerio y Poggi, 1992; Gervilla2008; y Ander-Egg, 2012) de las familias en la ACE, redundará en la cristalización de sus principios, objetivos y funciones prescriptas y en la mayor incidencia de ésta en la igualdad de oportunidades y las trayectorias educativas de

los adolescentes y jóvenes de la unidad educativa seleccionada. Ello requiere de cambios sustanciales en la escuela en el marco de los derechos a una educación de calidad, en pro de una participación consciente y democrática de sus actores y de las familias.

Advertimos que, a través de la finalidad y funciones de la Asociación Cooperadora, se recupera y jerarquiza el rol docente, al delegar en la organización, responsabilidades y tareas atinentes a la gestión social de la escuela (comedor escolar, distribución de material didáctico, ropa, mantenimiento edilicio, etc.), aun cuando se trate de actividades solventadas con fondos públicos. Se intenta por tanto, profundizar la democracia en todas sus expresiones según lo establece la Ley N° 26759/12: “*Hoy se trata de garantizar más participación social (en el caso, de la comunidad educativa) junto a las indelegables responsabilidades del Estado*”.

No obstante, los aportes de la ACE, resta afianzar los vínculos entre la institución y la comunidad dentro del marco de una convivencia democrática y fomentar la cooperación y solidaridad en la comunidad educativa para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (Resol. N° 431/09).

## **Bibliografía**

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde.
- Almandoz, M. y Vitar, A. (2008). Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas. En M. Almandoz, F. Beltrán Llavador, F. Ferreti, F. Jodar Rico, G. Lobo, Á. San Martín, L. Sinici, A. Vitar, y D. Zibas. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media* (pp. 1-20). Santillana.
- Ander-Egg, E. (2012) *Diccionario de Educación*. Brujas.
- Antúnez S. y Gairín, J. (2016). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Noveduc.
- Andréu Abela, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Universidad de Granada.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (1993). *Ley de Educación Común N°1420/84*.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (1993). *Ley Federal de Educación N°24195/93*.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2012). *Ley de Cooperadoras N° 26759/12*.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206/06*.
- Argentina. Consejo Federal de Educación. (2009). Plan Nacional de Educación Obligatoria. Resolución Número 79/09.
- Argentina. Ministerio de Educación y Cultura. (2010). *Resolución Ministerial Provincial N° 431/09 Asociación Cooperadora Escolar*. Corrientes.

- Argentina. Ministerio de Educación y Cultura. Decreto Ministerial Provincial N° 4767/72. Manual de Asociaciones Cooperadoras. Buenos Aires.
- Asprella, G. (2013). La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones. En M. Pini, S. Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello, y G. Asprella. *La educación secundaria ¿Modelo en reconstrucción?* (pp.17-34). Aique.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 423-442. <https://revistadepedagogia.org/lxiii/no-232/liderazgo-y-autonomia-de-centros-educativos/101400010306/>
- Cáceres, P. (2003). Un análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Cerletti, L. (2012). Familias y participación: un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. *Propuesta Educativa*, 21(37), 69-77. [http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/articulo\\_cerletti.pdf](http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/articulo_cerletti.pdf)
- Díaz, C. (2008). El sentido de participación en las Asociaciones Cooperadoras Escolares. [Trabajo Final Diplomado]. Córdoba.
- Fardelli Corropelese, C. (1998). *Acerca de la vida asociativa. La particularidad de las Cooperadoras Escolares*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Sociología del Trabajo. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). Participación: Experiencias en curso y comentarios conceptuales. *Propuesta Educativa*, 2, 72-77.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea.
- Gigaglia, M. y Llach, J. (2010). *La participación de las familias en las escuelas públicas del nivel primario y medio: el rol de las cooperadoras y otras formas de integración*. IAE- Universidad Austral.
- Kravetz, S. y Castro, A. (2014). Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares. En G. Gutiérrez (Comp.), *Gestión escolar e inclusión educativa: Desafíos y alternativas* (pp. 15-72). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Satke, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Schmukler, B. y Savigliano M. (1988). Cooperación o autoritarismo en el vínculo familias y escuela: las contradicciones de la socialización compartida. *Cuadernos de Antropología Social*, 2, 41-51. <https://doi.org/10.34096/cas.i2.4885>
- Sirvent, M. (1984). Estilos Participativos, sueños o realidades. *Revista Argentina de Educación*, 5.

- Taylor, S. T. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. [www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf](http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf)
- Tiramonti, G. (comp.). (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Viqueira, J. (2007). *El rol de las Cooperadoras Escolares en el gobierno de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Alcances y límites de la participación de las familias* [Tesis de Maestría]. Universidad de San Andrés.
- Yin, R. (1984). *Estudio de caso de investigación: diseño y métodos, serie de métodos de investigación social aplicada*. Sabio Anexo.

## Universalización del Nivel Secundario de Educación. Experiencias en el ámbito federal de la República Argentina

Alicia Olmos<sup>19</sup>  
Silvia Senén González<sup>20</sup>

La oferta educativa argentina para los adolescentes y jóvenes entre 12 y 18 años, denominada educación secundaria y parte del trayecto de la educación obligatoria según expresa la normativa vigente, Ley Educación Nacional Nro. 26.206 del año 2006, marcó hitos significativos en la constitución de la sociedad argentina.

A mediados de la década del de 1980 se tomó la decisión de expandir y modificar el sistema educativo vigente hasta entonces, luego de más de cien años de construcción de una educación ampliamente extendida y con resultados alentadores. Esta iniciativa se hizo efectiva en los '90 con un re-direccionamiento del escenario educativo y una búsqueda de nuevos horizontes para mejorar los logros de los procesos de formación del ciudadano.

En el marco de un sistema federal que recupera la vida democrática a partir de 1983, se produjo un aprendizaje de las instituciones en los nuevos contextos y, en ellos, los actores se vieron obligados a desarrollar diferentes estrategias: resistencia, confrontación, indiferencia. ¿Cómo se llevaron a la práctica las políticas educativas con objetivos en común? ¿Cómo se ensamblaron las grandes decisiones y propuestas con las prácticas cotidianas y situadas de las experiencias escolares? ¿Cuál fue la trayectoria de los mandatos que discurren del texto de las leyes a la vivencia de las instituciones escolares? ¿Qué decisiones se llevaron a la práctica para garantizar, en el marco de las políticas públicas inspiradas en la ampliación de derechos, la universalización de la educación secundaria?

En este trabajo pretendemos desarrollar un análisis de las políticas de obligatoriedad de la educación secundaria, acaecidas en el período 1990 a 2015 en Argentina. Entendemos que durante este tiempo se pusieron en juego **estrategias diferentes y simultáneas** a fin de universalizar el acceso, la permanencia y el egreso de la educación secundaria. Definimos universalización como la posibilidad de disponer acciones para la ampliación de la cobertura educativa y garantizar las condiciones necesarias para cumplir con la obligatoriedad, en el contexto de políticas públicas inspiradas en la ampliación de derechos. En trabajos previos sostenemos que comienza a instalarse un enfoque más ligado a la revalorización de derechos con un creciente reconocimiento de la subjetividad de los individuos, así como de las obligaciones del estado con relación a la inclusión social y educativa. Al asociar el desarrollo socioeconómico con los derechos humanos, Víctor Abramovich indica que “puedan inferirse elementos valiosos para reflexionar sobre los diversos componentes de esa estrategia: los mecanismos de responsabilidad, la igualdad y la no discriminación, la participación y el otorgamiento de poder a los sectores postergados y excluidos” (Abramovich, 2006).

---

<sup>19</sup> Coordinadora PNFS - EJE 2 - Escuelas Modalidad Rural en Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Córdoba Argentina.

<sup>20</sup> Universidad Nacional de San Martín – silvia.seneng@gmail.com

Sin dudas, el aporte del crecimiento de la educación obligatoria al desarrollo de las sociedades en países de la región latinoamericana ha sido muy amplio, sobre todo desde las últimas décadas del siglo XX. Un texto de Raúl Jorrat expresa que

Normalmente se pensó la educación pública, laica y gratuita en el país como un instrumento nivelador de las oportunidades o al menos como mecanismo importante de reducción de la desigualdad de posibilidades (aunque en tiempos recientes tales percepciones se volvieran dubitativas). A estas esperanzas se agregó la circunstancia de hacer obligatoria la educación secundaria. (Jorrat, 2010)

Sin embargo, el esperado comentario de Jorrat no se ha visto correspondido en forma automática por la aplicación de políticas específicas según datos estadísticos recientes. Como muestra un reciente estudio realizado por Mariana Nóbile, las oscilaciones en las tasas de escolarización según status socioeconómico continúan siendo significativas en nuestro país. Si bien reconoce que

Progresivamente se ha democratizado el acceso al secundario, incluso para los jóvenes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad argentina... este indicador encierra profundas desigualdades ya que la escolarización entre los sectores más desfavorecidos llega apenas al 61,6% en 2013, registrándose una diferencia de más de treinta puntos porcentuales con los niveles de los sectores de clima educativo alto. (Nóbile, 2016)

La autora afirma que la tendencia de esta notoria desigualdad se evidencia ya que “el 99% de los adolescentes de 17 años del sector socioeconómico alto inició el nivel secundario, mientras que solo el 76% de los del sector socioeconómico bajo lo hizo (SITEAL, Perfil de Argentina, año 2013)”. De este modo, frente a la desigualdad imperante, las posibilidades de “finalizar exitosamente el nivel secundario se reducen considerablemente para los jóvenes de sectores populares” (Nobile, 2016).

Desde el análisis que enunciamos a continuación se visualiza cómo, a los procesos de ampliación y obligatoriedad, se les adjudica énfasis diferencial durante distintos momentos de la historia del sistema educativo. Así, en algunos períodos, el propósito claro ha sido ampliar la cobertura de la oferta escolar y, simultáneamente, se ha focalizado también en alternativas organizacionales y pedagógicas para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad. A la vez, la extensión del ciclo se ha redefinido de acuerdo al contexto sociopolítico de cada época, materializándose en los enunciados de las normativas sucesivas: en la Ley Nro. 4874 o Ley Láinez (1905), la educación obligatoria preveía un trayecto de siete años; en la Ley Nro. 24195 Federal de Educación (1993), la obligatoriedad debía cubrir hasta el tercer ciclo de la Educación General Básica, es decir, diez años de escolaridad obligatoria; y en la Ley Nro. 26206 de Educación Nacional (2006), la obligatoriedad alcanza desde la sala de cinco años de nivel inicial hasta el último curso de

la escuela secundaria, lo que implica trece o catorce años de escolaridad dependiendo de la modalidad.

Consideramos que describir e interpretar los sucesos del período 1990-2015, a la luz de los propósitos de ampliación y obligatoriedad del nivel secundario, tiene una potencialidad explicativa que trasciende el análisis de tipo *aplicacionista/evaluativo* para involucrarse en una mirada holística que interrogue ensamblando los componentes de las trayectorias de las políticas educativas.

Es importante aclarar que el documento que se presenta revisa algunos desarrollos al respecto presentados en diversos ámbitos académicos y retoma datos del trabajo de campo desarrollado para la elaboración de una tesis doctoral entre los años 2012 y 2015 (Olmos, 2016)

### **La escuela secundaria: de la ampliación de la oferta escolar al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel**

¿Cómo se recorrió, en Argentina, este largo camino? ¿Cómo se llevaron a la práctica las políticas educativas en forma amplia y masiva para atender a los adolescentes y jóvenes entre los 12 y 18 años?

Es reconocido que los cambios en educación son procesos de lenta maduración, en los que intervienen actores diversos, en circunstancias cambiantes. El tema elegido transcurrió en Argentina a lo largo de un poco más de dos décadas que permiten diferenciar, al menos, dos propósitos de construcción institucional con cometidos diferentes.

La década del '90 alumbró (u oscureció) nuevos recorridos. El propósito general fue aumentar los años de escolarización y modificar la estructura del sistema educativo, proponiendo un modelo descentralizado con eje en las provincias. Esta ampliación de la oferta escolar significó transitar diversas propuestas de implementación del otrora nivel medio y poner en práctica programas para mejorar las capacidades de los docentes, la infraestructura edilicia, los modelos organizacionales y los diseños curriculares.

Luego de la crisis del 2001 en Argentina, el otro propósito fue fortalecer el cumplimiento de la obligatoriedad, definiendo y articulando los límites de la política educativa. Ello implicó reformar el marco jurídico-legal de los niveles educativos y anticipar las tareas propias de una expansión masiva, en el territorio de todas las jurisdicciones. Las condiciones para este momento fueron muy particulares. Un factor central fue la decisión política del grupo gobernante de incorporar la obligatoriedad, modificando estructuras a veces centenarias, hondamente integradas en el sentimiento y en el intelecto de las comunidades, que nunca habían sido apropiadas como obligatorias.

Para analizar estas decisiones de política interpretamos, con la ayuda de lo expuesto por Stephen Ball (1997), que las políticas educativas se constituyen en trayectorias dinámicas, cuyos cambiantes ecos van modificando su sentido en el terreno político. Los actores con sus intereses y sus tácticas, su representación social, son protagonistas clave, se

renuevan y transforman, se revisan y redefinen en tiempos cambiantes. El ‘estado’ y el ‘mercado’ actúan como contexto para que los actores avancen o retrocedan, resistan o se replieguen. Veremos que los textos y las políticas formuladas no producen las prácticas, pero crean las circunstancias para ellas en concordancia o conflicto con el contexto.

### **Primer propósito: Ampliación de la escolaridad**

Durante la década de los años ‘90, múltiples combinaciones y transformaciones reformaron la esfera de poder y de gestión de los niveles de gobierno nacional y provincial en Argentina. Bajo la bandera de una reforma del estado liderada por el Partido Justicialista en el poder, se aplicó un severo ajuste, que reorientó y redujo el tamaño y las funciones del estado nacional e impactó en los estados provinciales. En esta etapa, el país atravesó un contexto político que llevó adelante una profunda reforma del estado en el marco de un ajuste estructural.

En un país federal, la pretensión de aplicar políticas reformistas tiene particularidades ya que “el régimen federal distribuye el poder en los distintos niveles mediante facultades delegadas a la nación, facultades reservadas por las provincias y facultades concurrentes” (Consejo Federal de Inversiones, 1992). Esta división definida en la Constitución Nacional no es una asignación lineal de funciones excluyentes y cerradas. Sólo en contados casos se asignan funciones exclusivas al nivel central, como ocurre con las relaciones exteriores o la política macroeconómica. Y esto también sucede a nivel provincial. Como ejemplo en este último caso puede citarse el tema de las cuestiones concernientes a la organización institucional de cada estado. ¿Cómo operó en la experiencia argentina de la década del ‘90 esta “divisoria de aguas” que supone el régimen federal? ¿Qué modificaciones provocaron?

El estado nacional redujo y redefinió sus atribuciones y competencias, abandonando explícitamente funciones de producción, promoción, regulación y coordinación. Transfirió parte de ellas, en forma directa, a la actividad privada aquellas que eran rentables y, a la esfera pública provincial y municipal, las no rentables. La reforma dejó como saldo una nueva configuración de relaciones entre estado y sociedad, derivando al mercado algunas de sus antiguas funciones. Estas políticas tuvieron consecuencias sobre los estados federados sin que se abriera al unísono una instancia de discusión y consenso relativa al futuro de las relaciones intergubernamentales.

Con respecto a la provincialización de servicios básicos como la educación y la salud, una autora (Lerner, 1992) señala que “esta división de tareas desplaza hacia la órbita provincial aquellas funciones cuya gestión es más complicada, ya que requiere acciones vinculadas con la calidad de las prestaciones, la eficiencia, la gestión de recursos humanos y materiales”. En cambio, “la acción de transferir ingresos que asume el gobierno nacional es de menor complejidad y demanda principalmente racionalidad administrativa”.

De allí se infiere que la gestión del gasto tenga en las provincias un carácter más complejo y que los cambios requieren procesos más lentos que en la administración

nacional, argumentos que no parecen haber sido considerados por la Nación al establecer sus políticas, ni por los organismos de financiamiento internacional.

Las heridas provocadas en el tejido social por la experiencia hiperinflacionaria y la dramática sucesión entre el primero y el segundo turno de gobierno democrático, de Raúl Alfonsín (1983-1989) a Carlos Menem (1989-1999), otorgaron alto consenso y legitimidad a las decisiones referidas a la reforma del estado nacional. Las privatizaciones y concesiones de servicios públicos no tuvieron casi oposición en la sociedad, sino más bien apoyos explícitos e implícitos. La resistencia provino sobre todo de algunos sectores sindicales combativos que temían los efectos sobre la pérdida del empleo. La transferencia de servicios educativos secundarios, técnicos y de formación docente, que afectaron a miles de alumnos y docentes, se hicieron en el escaso lapso de dos años, ante la indiferencia de las sociedades locales (Senén González y Arango, 1996).

Entre los problemas generados en la órbita nacional que afectaron a los servicios concedidos o privatizados, uno fue la falta de marcos regulatorios que limitan el ejercicio de la autoridad jurisdiccional para el control y la verificación de las empresas privatizadas (Senén González, 2008). Se sumó también el problema social del personal despedido o “retirado” voluntariamente por las antiguas empresas estatales de servicios, que repercutió sobre las provincias y el municipio, los que en muchos casos debieron concurrir para ofrecer asistencia, resolver problemas de coyuntura e iniciar acciones reparatorias de los efectos de las políticas nacionales. En el caso de la transferencia de los servicios educativos, por ejemplo, la debilidad de las estructuras administrativas y de gestión provinciales conspiró contra el mejoramiento de la calidad educativa, pero este factor ni siquiera fue tenido en cuenta (Senén González, 2000).

En este contexto, el motor del proceso de ampliación de los años de escolaridad se encarnó en la sanción e implementación de la Ley Federal de Educación. En el texto de esta última, se expresa claramente el objetivo de re-construir un sistema federal educativo con énfasis en la calidad y la equidad, a través de: la ampliación de la educación obligatoria de siete a diez años; el incremento (duplicación) de los recursos financieros para el sector; una nueva estructura académica basada en tres ciclos de educación obligatoria y un nivel polimodal; y la definición de nuevas funciones para el nivel central nacional, “un ministerio sin escuelas”.

Por ello se puede afirmar que, a partir de 1993, la instrumentación de la Ley Federal de Educación fue un cometido impulsado por el gobierno nacional que le dio contenido a sus acciones y, además, le proporcionó un marco político-técnico apto para construir legitimidad e incrementar el rédito político del gobierno. En este período, el nivel central de gobierno destinó un importante financiamiento para la instrumentación de la Ley Federal de Educación, que se volcó en diversos programas y proyectos. A diferencia de la etapa pre-transferencia, cuando el organismo nacional solventaba gastos corrientes de sus establecimientos, a partir de 1992 comenzó a financiar acciones vinculadas con la Ley Federal de Educación, en el territorio de las jurisdicciones, como se visualiza en el cuadro siguiente.

**Cuadro 1: Recursos nacionales para la aplicación de la Ley Federal de Educación. Años 1993 a 1997. (1 peso = 1 dólar)**

	1993	1994	1995	1996	1997
Becas y Subsidios	1.000.000	6.000.000	4.582.605	35.648.268	88.365.718
Infraestructura	95.000.000	117.850.797	127.551.629	200.310.584	270.587.875
Equipamiento	7.000.000	18.000.000	82.143.058	96.101.348	147.833.893
Capacitación	15.000.000	60.000.000	26.355.000	33.446.755	47.234.143
Total	118.000.000	201.850.797	240.632.292	365.506.955	554.021.629
En % del gasto total del MCyE	7.0	10.2	11.5	16.5	21.7
En % del gasto del MCyE sin Universidades	27.0	35.1	39.6	53.4	59.3

Fuente: Alejandro Morduchowicz. Una mirada desde los costos del sistema educativo argentino. Honorable Senado de la Nación, Julio 1999, en base a información del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

El porcentaje de los recursos, medido sobre el gasto total, se triplicó en cinco años, pasando del 7% al 21.7 %. Si se excluyen los recursos destinados a las universidades, el crecimiento es constante, con un fuerte salto entre 1993-94, y luego entre 1996-97, especialmente en el rubro edificios y equipamiento.

Pero, también se transfirieron cientos de millones para acciones no tangibles de capacitación, becas y subsidios a proyectos educativos, antesala de los programas y proyectos socioeducativos que se extenderán en la década siguiente. En ellos se invirtieron casi 500 millones de pesos en el mismo lapso, una cifra que sin duda debería haber provocado gran impacto en el conjunto del sistema educativo. El incremento de las becas y subsidios coincide con el agravamiento de la crisis social en las provincias. El Programa Nacional de Becas aparece como una respuesta compensatoria, de alto rédito político, que junto con otros planes asistenciales, coadyuva a las familias en la supervivencia.

Esa direccionalidad le permitió al nivel central nacional cerrar un ciclo, el de la transferencia, sin mirar hacia atrás y coronando un proceso en el cual la nación actuó “sin que hubiera mediado una etapa de transición y adaptación, y sin el auxilio de apoyo técnico efectivo para resolver los problemas de coyuntura” (Senén González, 1996). La reorientación de la gestión del “Ministerio sin Escuelas” no intentó reparar las diferencias y focalizó acciones en los establecimientos que habían sido de su responsabilidad.

### ***Actores y estrategias de ampliación de los años de escolaridad en el marco de las autonomías provinciales***

El rol jugado por los niveles políticos de las jurisdicciones incluyó la visión desde el centralismo propio de las administraciones provinciales. En algunas, los programas y ofertas que provenían de fuente ministerial nacional se consideraron una injerencia del poder central que creó dificultades para el control interno. En otras, fue necesario crear cuerpos de control para impedir o relativizar lo que se percibía como una invasión desde el centro. En este apartado recuperamos información relativa a la ejecución de acciones relativas al tema en las provincias de Buenos Aires y Córdoba (Senén González, S/F) que presentaron e implementaron diferentes modelos y proyectos políticos.

Dado que los niveles centrales de las administraciones provinciales no son homogéneos, cabría indagar acerca de su heterogeneidad. La vocación de las instancias provinciales para implementar proyectos de diseño centralizado alimenta a veces su propia resistencia a conceder poderes a instancias locales e intermedias: municipios, supervisores, delegados regionales. Por ello, la relación entre un centro poderoso y una periferia debilitada volvió a reproducirse al interior de las jurisdicciones.

Las investigaciones desarrolladas en torno a esta temática permiten identificar estrategias heterogéneas puestas en juego a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Las respuestas analizadas exhiben distintos grados de autonomía frente a las propuestas del centro nacional, que van desde poner en juego una iniciativa con políticas autónomas hasta la aceptación pasiva o activa de sus indicaciones.

La autonomía exhibe dos tipos de respuestas diferentes. Por un lado, muestras de resistencia y rechazo, como en los casos de la Ciudad de Buenos Aires y de la provincia del Neuquén. Diferente es el reflejo que llamamos “implementación con sello propio”, que abarcó las provincias de Buenos Aires y Córdoba. Por tratarse de dos de las jurisdicciones argentinas de mayor volumen e importancia política, social y económica, son estos dos últimos casos los que interesan especialmente a fin de hacer una caracterización de este tipo de respuesta a la reforma educativa que prioriza la autonomía provincial.

La situación de las provincias de Buenos Aires y Córdoba tuvo una evolución similar en cuanto a dar una respuesta de estrategia inmediata, pero con sentidos y contenidos dispares. Se trataba de administraciones con fuerte autonomía política y técnica, lo que veremos reflejado más adelante en diversas decisiones de las jurisdicciones provinciales que hacen al rediseño e implementación de los Programas y Proyectos Socioeducativos a fin de garantizar la obligatoriedad de la escolaridad. Ello coincide con un alto desarrollo de la economía -respectivamente 30 y 7% de la generación del Producto Bruto Geográfico de Argentina, para los años 1995 y 2000 (Consejo Federal de Inversiones, 2000)- y con una capacidad contributiva propia, como puede verse en el cuadro 2 a continuación:

**Cuadro 2. Ingresos provinciales propios sobre el total de ingresos**

	Año 1995	Año 2000
CÓRDOBA	44%	39%
BUENOS AIRES	47%	49%

Fuente: Banco Mundial Finanzas Provinciales. Actualización IV. 12-02-2001

Los años elegidos -el primero, por ser el de inicio de actividades de la reforma educativa- sirven para mostrar que las dos variables seleccionadas conforman tendencias estructurales, que no alteraron su curso a lo largo de una serie histórica. La estrategia de implementación de la Ley Federal de Educación, se hizo a través de políticas de “shock”, ya que en poco tiempo se desencadenó la reforma. La escala fue masiva, cubriendo la totalidad del universo escolar, esto es, 13.223 unidades educativas en el caso de Buenos Aires y 4.746 en Córdoba (Censo Nacional Docente, 1994). No hubo gradualismo ni

experiencias piloto o etapas de prueba. Se partió de una visión macropolítica, sustentada por los decisores políticos del más alto nivel y encabezada por los respectivos gobernadores.

El financiamiento de la reforma se inició en ambas provincias con recursos propios y/o con recursos externos solicitados y gestionados por la jurisdicción. Las propuestas de transformación fueron iniciadas por equipos político-técnicos de la provincia, identificados políticamente con las conducciones de esos territorios. Esta estrategia incidía que tanto los beneficios como los costos políticos, si los había, eran exclusivos de la provincia.

Existió una alta concentración de la decisión sobre la política educativa de la jurisdicción, que sostenida sobre la viabilidad de recursos, tanto técnicos como financieros. También, por la deliberada debilidad y dispersión de las estructuras intermedias. En el caso bonaerense, las Inspecciones Regionales y Distritales nunca tuvieron una conducción unificada, actuando en forma atomizada, según niveles, y dispersa territorialmente.

Entonces, podría decirse que, en relación con el propósito de ampliación, las definiciones y decisiones fueron tomadas por los equipos de gobierno nacional con un marcado cariz de reducción del déficit fiscal, ya que la transferencia implicó que las provincias tomaban a cargo el financiamiento de los servicios transferidos (Ver Ley 24049).

La etapa de transferencia de los servicios educativos gestionados por el Ministerio Nacional dio lugar a arduas disputas y fue aceptada por los gobernadores de las provincias, pero condicionada a la “disponibilidad de los recursos necesarios para el eficaz funcionamiento del sistema educativo, que finalmente no obtuvieron.

En cambio, tanto las autoridades del sector educativo nacional como provincial fueron los actores clave en las decisiones y definiciones respecto a garantizar la obligatoriedad.

Hubo diversas posturas con relación a los programas nacionales financiados y gestionados desde el “Ministerio Sin Escuelas”, pero tuvieron un muy bajo perfil de participación en el ámbito de ambas provincias. Esto significa, desde un mínimo compromiso e involucramiento hasta el rechazo o minimización por considerar a los megaproyectos como una injerencia del nivel nacional que ‘aterrizaba’ directamente en las unidades educativas provinciales. Además, se convertía en una competencia francamente desleal frente a los programas generados por las propias provincias.

En los dos casos analizados, este estilo de gestión de la política puede asociarse con una confrontación abierta con el gobierno nacional, más allá de pertenencias partidarias. También estaban en juego aspiraciones políticas mayores, como el liderazgo de la Nación y las aspiraciones presidencialistas de los gobernadores. Tanto el gobernador de Córdoba, Eduardo Angeloz, como el de Buenos Aires, Eduardo Duhalde, fueron candidatos a regir los destinos de la república (elecciones del año 1989).

En términos organizacionales sobre el propósito de ampliación educativa, las dos provincias decidieron modelos distintos. Buenos Aires optó por primarizar el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) y Córdoba por secundarizar dicho ciclo. Sobre esta situación varias investigaciones dan cuenta de los logros y las dificultades que ambas experiencias tuvieron (Carranza et al., 1999; Puiggrós, 2006; Tiramonti y Montes, 2007; Tiramonti, 2011).

Por último, tema no previsto pero que tuvo un lugar destacado y se convirtió en uno de los cuestionamientos a la Ley Federal de Educación consistió en los obstáculos encontrados para modificar la organización y las propuestas curriculares en nuestro país. Ese desajuste no fue solo un problema de falta de planificación o de recursos, sino la imposición de un modelo cuyo funcionamiento resultaba desconocido y extraño para casi toda la población, los docentes y los alumnos. Los sindicatos docentes lo rechazaron, y las autoridades de las jurisdicciones, salvo excepciones, demoraron la puesta en marcha o no alcanzaron a completar el ciclo de implementación. Ecos de este rechazo resonaron en la discusión en el Congreso, que llevó a una senadora a expresar que “hoy ni siquiera podemos hablar de veinticuatro sistemas distintos: tendríamos que hablar de muchos más; un sistema fragmentado, anarquizado, que ha fomentado la desorientación de las instituciones educativas y de sus principales protagonistas” (Cámara de Senadores, 2006).

### **Segundo propósito: obligatoriedad de la educación secundaria**

En la República Argentina se inició, después de la crisis de 2001-2002, una redefinición de la dimensión política del discurso y del quehacer educativo. Los cambios introducidos por la Ley Federal de Educación produjeron, a largo plazo, una insatisfacción generalizada en la sociedad sobre los procesos de escolarización y sus resultados, en particular, aquellos relacionados a la educación secundaria.

Sin embargo, la ley mencionada logró un avance en la ampliación del acceso a la escolaridad expandiendo a diez años los límites de la educación obligatoria: un año de nivel inicial y nueve de EGB divididos en tres ciclos constituían la nueva oferta propuesta por la Nación. Las provincias, como vimos anteriormente, aplicaron diferentes combinaciones para efectivizar la normativa vigente haciendo que el tercer ciclo de la EGB se desarrollara según definición de cada provincia: junto a los dos primeros ciclos o unido al polimodal. El principal punto de discusión fue hacia dónde se orientaría la presencialidad de los estudiantes del séptimo grado y cómo se atendería a las poblaciones del ámbito urbano, al ampliar los años de escolaridad. Pero de ninguna manera estaba en discusión la necesidad de ampliar a diez años. En un marco de federalismo a ultranza, cada provincia y la ciudad de Buenos Aires decidieron organizar la estructura del sistema educativo según sus propias necesidades e intereses.

La Ley federal, esta sensación de anarquización del sistema educativo, cada una de las provincias tomando la decisión por su lado, más el aumento de los segmentos sociales excluidos o en situación de alta vulnerabilidad social yo creo

que llevó a que se identificara en las políticas compensatorias propiciadas a su vez por los organismos internacionales, etc., etc., la redefinición del Ministerio de Educación de la Nación. (Coordinador Programa de alcance Nacional)

Es en ese sentido, la crisis del 2001 interrumpió el proceso de ampliación y avance de la oferta educativa fortalecido por las acciones puestas en marcha desde el Plan Social Educativo y el Plan Nacional de Becas. Estos instrumentos de política educativa fueron los que, de alguna manera, sostuvieron a las escuelas como los últimos bastiones del estado benefactor (Olmos, 2015).

Partamos de que no había confianza en el Estado, una escuela bastante destruida, yo creo que fuimos de a poquito ganando la aprobación y el corazón porque el programa siempre tuvo ese gesto de ayudar a los maestros a producir esos espacios de la igualdad educativa desde el concepto este que te mencioné, y la gente lo empezó a abrazar y se empezó a sentir bien... (Coordinador Programa de alcance Nacional)

Asimismo, la crisis generó un proceso en el que se revisó lo actuado. Por un lado, se propusieron nuevos horizontes a partir de la elaboración de normativas que pautaron los límites de lo innegociable y, por el otro, se buscó brindar las condiciones que garantizaran el cumplimiento de la obligatoriedad. En poco tiempo, retomó la búsqueda de otros caminos: se sancionó un conjunto de leyes fundantes que pretendieron estructurar un nuevo sistema escolar, cuyos valores fueran la justicia social y equidad educativa (Senén González, Silvia, 2008).

Entre los años 2003 y 2007 se retomaron conversaciones interrumpidas por la crisis. Entre ellas, se volvió sobre algunas negociaciones con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y con el Banco Mundial (BM) para avanzar sobre el financiamiento de programas y proyectos para mejorar y fortalecer las condiciones de escolaridad (Presidencia de la Nación, 2006). Para gestionarlos se crearon en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, dos direcciones estratégicas. En el año 2003, la Dirección Nacional de Programas Compensatorios (DNPC) y la Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional (DGUFI), para la formulación y gestión de proyectos con financiamiento internacional que fortalecerán estrategias inclusivas. Finalmente, en el año 2006, se promulgó la Ley Nro. 26206 de Educación Nacional.

En esta sección, abordamos la construcción de los espacios de planificación y gestión de las políticas educativas diseñadas para implementar la escolarización secundaria obligatoria. Describiremos e interpretaremos las estrategias y los estilos de gestión para ensamblar las decisiones de los principales actores nacionales y provinciales en diferentes situaciones. En algunos momentos, este estilo de gestión de la política puede asociarse con diversas formas de confrontación entre los gobiernos provinciales con el gobierno nacional.

Sostenemos que la decisión de extender la cobertura de la educación secundaria se potenció con la puesta en marcha de programas y proyectos socioeducativos de variado

alcance, como se indica en la sección anterior. El proceso tomó como punto de partida una concepción compensatoria (Pedroza Flores y Villalobos Monroy, 2009) para ir paulatinamente virando a una más cercana a la ampliación de los derechos, en la que cada etapa de la extensión de la escolaridad obligatoria se vio respaldada por líneas de acción de inclusión educativa. Este viraje fue posible a partir de repensar las implicancias del enfoque compensatorio y abrir nuevos caminos en búsqueda de otros horizontes.

En esto de que la escuela tenga una perspectiva de justicia social se incorporó y se trabajó mucho el concepto de igualdad, creo que de allí deviene luego esto de que hoy existe unas políticas socioeducativas, también el tema de la igualdad es un largo debate del mundo académico: si igualdad, si equidad. La verdad que nosotros tomamos el tema de la igualdad sabiendo que para alcanzar oportunidades de igualdad había que darle más al que menos tiene, asimilable al compensatorio, pero no sólo materialmente sino que también simbólicamente, lo cual implicaba aumentar el volumen pedagógico en esas escuelas... (Coordinador Programa de alcance Nacional)

Este camino supuso la toma de otras decisiones relacionadas a viabilizar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades, entendiendo que *“la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”* (Ley de Educación Nacional, Art. 2do.). Por ello, nos parece importante preguntarnos cuáles fueron esas decisiones puestas en práctica para garantizar la universalización del último tramo de la educación obligatoria.

El sentido de la universalización se engarza con los principios desde los que se está administrando educación, en particular la igualdad, que en términos educativos se refiere a la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en el trayecto de educación obligatoria completa. La asunción de estos principios supone un marco interpretativo común para el caleidoscopio federal de nuestro país, que se redefine en función de los cambios de equipos de gobierno.

Es notable el esfuerzo por tratar de dar cuenta de un enfoque distinto a la década de los ‘90, en relación con el propósito de ampliar como de garantizar la obligatoriedad, sobre todo porque en su origen, cada uno de los programas y proyectos socioeducativos reconoce algún otro compensatorio o previo que le dio inicio. Igualdad, equidad, compensación, inclusión (Pedroza Flores y Villalobos Monroy, 2009), tienen una fuerte presencia en el discurso de los actores gubernamentales y se entrelazan de manera muy significativa. Justicia y derechos aparecen de manera menos notable en sus discursos. Desde otra lectura, podría decirse que son los conceptos que se debaten para identificarse con una posición sociopolítica alineada con la coyuntura histórica.

Las discusiones acerca de las concepciones sobre igualdad y equidad han sustentado durante el período estudiado los cambios en la nomenclatura de las políticas y de los programas y proyectos socioeducativos. De manera más o menos académica, las

conversaciones sobre estos principios y otros como los de justicia y derechos, se han tenido en cuenta para respaldar las líneas de acción que se siguieron. No obstante, la necesidad de operar con la realidad cotidiana hace que se opte por actuar, resolviendo las problemáticas mientras se trata de dar cuenta del posicionamiento asumido. La igualdad no es un logro concreto, sino más bien se aprecia en tanto proceso, puesto que supone la puesta en marcha de estrategias para incluir, en el que los programas y proyectos socioeducativos generarían condiciones materiales de igualdad.

Cuando los chicos tienen medios que son materiales y simbólicos y adultos que confían en ellos, se dan escenas y se empiezan a encadenar escenas que caso contrario muchos núcleos sociales no tendrían la oportunidad de tenerla. ¿Cuántas de estas escenas constituyen igualdad? No lo sé... (Coordinador Programa de alcance Nacional)

### ***Actores y estrategias de la obligatoriedad en las negociaciones entre provincias y nación***

Un reciente estudio de Crego y González (2018) señalan que, a partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro. 26206, se fue diseñando un escenario para avanzar en dos procesos complementarios. El primero, la discusión del formato tradicional de la escuela secundaria, con variados contenidos alternativos. El segundo, el conjunto de políticas públicas que regulan la terminalidad educativa para concretar la obligatoriedad del nivel secundario. Respecto al formato, estas discusiones reflejan la complejidad del tema, pues estamos ante modelos organizativos dispares, que: combinan los años de escolaridad con los contenidos pedagógicos, afectan la composición de la planta docente en número, calidad e intensidad, condicionan la accesibilidad de los estudiantes y la disponibilidad de espacios para las diferentes actividades, entre otros factores.

En este marco, se generaron una serie de innovaciones en la forma de organizar tanto administrativa como pedagógicamente la oferta de educación para adolescentes y jóvenes. Se apeló a todas las posibilidades que habilitaba la ley, en el contexto de conversaciones que tenían lugar en el reciclado Consejo Federal de Educación. Hubo distintas propuestas elaboradas por las provincias y analizadas por los diferentes equipos técnicos, tanto nacionales como provinciales, que se pusieron en marcha con diferentes resultados. Algunos de los tópicos a partir de los cuales se pensaron y se diseñaron las propuestas fueron: las ocho modalidades definidas por la Ley de Educación Nacional Nro. 26206/2006, la reelaboración de los códigos de convivencia escolar (reglamentos internos, acuerdos, normativas) y la actualización de los diseños curriculares.

Respecto a las políticas públicas para regular la terminalidad, si nos retrotraemos a la década de los '90, estas discusiones no son nuevas puesto que reeditan otras puestas en juego durante la implementación de la Ley Federal de Educación. No obstante, en este momento adquirieron un contenido diferente. El nuevo llamado es integrar, más allá de las implicancias del federalismo, un sistema educativo con un sentido nacional que facilite trayectorias escolares para la población que migra internamente y que otorgue

certificaciones homologadas en todo el territorio con itinerarios de formación docente inicial semejantes, entre otras cuestiones.

Volviendo sobre lo expuesto en otro texto (Senén González y Olmos, 2014) a partir de la experiencia desarrollada con el diseño y puesta en marcha del Plan Social Educativo, y luego el Plan Nacional de Becas, se instaló una práctica ligada a facilitar las trayectorias escolares poniendo a disposición de las familias y de los estudiantes, una serie de programas compensatorios. A continuación, comentaremos cómo se fue dando este proceso que funcionó como soporte administrativo de las políticas socioeducativas en tanto puntales de la garantía del cumplimiento de la obligatoriedad. En 2006, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional, algunos de los proyectos se modificaron en determinados aspectos para “ligar los proyectos y programas nacionales con propuestas provinciales, contextualizando adecuadamente a los primeros en el marco del escenario jurisdiccional” (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2006). Esto reflejó una actitud diferente a la de las gestiones de gobierno anteriores.

Esta iniciativa significó, para algunas provincias, un giro hacia la cooperación entre el nivel provincial y el nacional, tratando de integrar las propuestas que se hicieran entre ministerios, direcciones, programas y proyectos. Abarcó todas las líneas de trabajo financiadas con los presupuestos provincial o nacional, ya que los programas costeados por organismos internacionales estaban excluidos de este acuerdo. Las provincias desarrollaron una nueva forma de organización, generando áreas de trabajo para cada línea de acción propuesta por la Nación o bien adecuando las que tenían a nuevos propósitos. Algunas provincias, como Córdoba, modificaron sus estrategias administrativas y sus decisiones de gobierno facilitando la recepción del financiamiento internacional.

Desde fines del año 2007, se fortalecieron, diversificaron y ampliaron las líneas de acción desarrolladas hasta el momento, con modificación de algunas concepciones sustantivas de acuerdo con el modelo social pensado dentro del enfoque basado en la ampliación de derechos al cual algunos gobiernos provinciales, alineados con el gobierno nacional, también adhirieron. El ministerio nacional pasó a denominarse Ministerio de Educación. En el mismo año, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS). Desde esta última, se acentuó otra forma de definir las acciones focalizadas que continúan y se multiplican superponiendo esfuerzos, en especial en relación con la educación secundaria.

Las políticas socioeducativas emanadas del Ministerio de Educación de la Nación fueron gestionadas con un mismo patrón: un equipo de técnicos coordinó las líneas de acción a nivel nacional, bajo la responsabilidad de un Coordinador Nacional. A su vez, las provincias designaban a un Referente Provincial de políticas socioeducativas como vínculo entre nación y provincias para su etapa de implementación. Esta forma de organización generó una trama que complejizó las prácticas y los vínculos entre los actores escolares, equipos técnicos/administrativos y equipos técnicos nacionales/provinciales.

¿Cuál es el grado de autonomía de las provincias frente a este encuadre decisorio? Por un lado, se dio lugar a las provincias para que definieran sus propias interpretaciones

respecto a la equidad o a la igualdad, esto es, un reconocimiento de su autonomía conceptual. Por otro, se habilitó la posibilidad de redefinir los programas y proyectos socioeducativos para su implementación. En este sentido, los márgenes de negociación y acuerdo con el gobierno nacional variaron según el nivel educativo del que se trataba y de la mayor injerencia en las definiciones de políticas educativas que fue teniendo, paulatinamente, el Consejo Federal de Educación.

En cuanto a los programas y proyectos socioeducativos, durante este período, la mayoría se diseñaron desde un enfoque inclusivo cualificando la oferta escolar e incidiendo en las condiciones de la gestión escolar: la capacitación docente y la revisión de contenidos curriculares, estuvieron entre las líneas de acción predominantes. Cabe señalar que este énfasis en componentes blandos tendría menores costos financieros y, además, su difusión puede tener mayor impacto. A la vez los programas y proyectos socioeducativos ofrecieron mayor cantidad de componentes, lo que dificulta la coordinación y potencia la fragmentación y la dispersión de esfuerzos. También se dispusieron de mejoras en el equipamiento de las escuelas, en especial las de educación secundaria y, dentro de estas, a las de modalidad técnica que pasan a ser centro de atención específica.

Con relación a la demanda escolar, la disponibilidad de becas se amplió incluso a estudiantes de nivel superior. Se mantuvieron los programas y proyectos socioeducativos referidos a alimentación y a la atención a situaciones críticas y se acrecentaron aquellos con componentes relacionados a promoción cultural y equipamiento de escuelas.

En este marco, en los 25 años que hemos tomado de referencia para este artículo, la Nación y las provincias gestionaron una serie de programas y proyectos socioeducativos destinados principalmente a la oferta de educación de nivel secundario. En el cuadro 3 que sigue podemos encontrar los diferentes programas y proyectos que se orientaron a mejorar las condiciones escolares y extraescolares para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad.

**Cuadro 3: Planes, programas y proyectos socioeducativos desarrollados en las Provincias de Córdoba y Buenos Aires, República Argentina. Años 1990-2015.**

Provincia de Córdoba (Olmos, 2016)		Provincia de Buenos Aires (Rivas y otros, 2012)	
Líneas de acción Educación Secundaria	Financiamiento	Líneas de acción Educación Secundaria	Financiamiento
Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria (PRODYMES) PRODYMES II Componente I. Mejoramiento de los recursos de aprendizaje está compuesto por tres componentes: a) El Centro de Recursos Multimediales, b) Informática en el aula, y c) Laboratorio de Ciencias Naturales y Tecnología. Componente II. Adecuación de la infraestructura escolar	Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación – Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (Préstamos 3794; 3971; 4313 -AR) – Años 1994 a	Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria (PRODYMES) PRODYMES II Componente I. Mejoramiento de los recursos de aprendizaje está compuesto por tres componentes: a) El Centro de Recursos	Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación – Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (Préstamos 3794; 3971; 4313 -AR) – Años 1994 a 2002

<p>Componente III. Fortalecimiento de la capacidad pedagógica e institucional de las escuelas</p>	<p>2002</p>	<p>Multimediales, b) Informática en el aula, y c) Laboratorio de Ciencias Naturales y Tecnología. Componente II. Adecuación de la infraestructura escolar Componente III. Fortalecimiento de la capacidad pedagógica e institucional de las escuelas</p>	
<p>Programa DE Mejoramiento DEL Sistema Educativo (PROMSE) Subprograma 1. Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad Subprograma 2. Expansión de la Infraestructura Escolar</p>	<p>Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación – Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios - Banco Interamericano de Desarrollo (Préstamo BID 1345/OC-AR) Año 2003</p>	<p>Programa DE Mejoramiento DEL Sistema Educativo (PROMSE) Subprograma 1. Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad Subprograma 2. Expansión de la Infraestructura Escolar</p>	<p>Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación – Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios - Banco Interamericano de Desarrollo (Préstamo BID 1345/OC-AR) Año 2003</p>
<p>Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU): Plan de enseñanza de las Ciencias Plan de enseñanza de la Matemática Plan de Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Secundaria Tecnologías de Comunicación e Información (TIC) Compra de Libros Centros de Actividades Juveniles Coros y Orquestas Plan de Mejora Institucional de las Escuelas Centros de Actualización e Innovación Educativa Adecuación de la Infraestructura escolar Planes Jurisdiccionales de fortalecimiento institucional Unidades de Observatorio de Costos Apoyo a la movilidad escolar en la escuela secundaria</p>	<p>Ministerio de Educación de la Nación - Banco Interamericano de Desarrollo (Préstamo BID 2424 OC-AR) – Año 2008</p>	<p>Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU I-II-III y IV): Centro de Actividades Juveniles (CAJ)</p>	<p>Ministerio de Educación de la Nación - Banco Interamericano de Desarrollo (Préstamo BID 2424 OC-AR) – Año 2008</p>

<p>Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER I y II)  Capacitaciones para Docentes  Proyectos Productivos de Base Local  Costos Operativos de Plan de Mejora Secundarios Rurales  Acciones de Educación Intercultural Bilingüe  Provisión de Mobiliario Escolar  Fondo de Mantenimiento  Obras de Infraestructura  Escuelas con Albergues</p>	<p>Ministerio de Educación de la Nación – Banco Mundial  Préstamo 7353/AR Año 2006</p> <p>Ministerio de Educación de la Nación – Banco Mundial – Préstamo 133195 – Año 2014</p>	<p>Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER I y II)  Proyectos Productivos de Base Local  Escuelas con Albergues  Movilidad  Infraestructura  Equipamiento  Mantenimiento  Capacitación docente</p>	<p>Ministerio de Educación de la Nación – Banco Mundial Préstamo N° 7353/AR - Año 2006</p> <p>Ministerio de Educación de la Nación – Banco Mundial – Préstamo 133195 – Año 2014</p>
<p>Plan Social Educativo  Becas Alumnas embarazadas y/o alumnos/as padres/madres  Alumnos bajo protección judicial  Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar  Parlamento Juvenil del Mercosur de la Provincia de Córdoba (MERCOSUR)  Educación Sexual  Conectar Igualdad</p>	<p>Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación</p>	<p>Plan Social Educativo  Becas Alumnas embarazadas y/o alumnos/as padres/madres  Alumnos bajo protección judicial  Conectar Igualdad</p>	<p>Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación</p>
<p>Plan Jurisdiccional de Mejora de la Educación Técnica y la Formación Profesional</p>	<p>Instituto Nacional de Educación Técnica – Ministerio de Educación de la Nación</p>	<p>Plan Jurisdiccional de Mejora de la Educación Técnica y la Formación Profesional</p>	<p>Instituto Nacional de Educación Técnica – Ministerio de Educación de la Nación</p>
<p>Alumnos pertenecientes a Pueblos Originarios Instituto Nacional de Asuntos Indígenas</p>	<p>Ministerio de Desarrollo Social de la Nación</p>	<p>---</p>	<p>---</p>
<p>Integración Escolar y Diversidad  Apoyo a los Procesos de Enseñanza –Aprendizaje  Atención a Situaciones Problemáticas Escolares  Orientación Vocacional – Educacional  Programa Asistencia Técnica  Escuela Comunidad (ATEC)  Programa Provincial de Becas Estudiantiles  Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 14 a 17  Educación Sexual Integral  Convivencia escolar  Equipos Profesionales de Apoyo Escolar (EPAE)  Programa de Inclusión y</p>	<p>Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba</p>	<p>Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)  Pluriaño en contexto ruralidad e islas  Oferta de educación secundaria para adolescentes privados de la libertad  Resolución de integración Domiciliaria y hospitalaria  Plan Provincial de Finalización de Estudios</p>	<p>Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires</p>

Terminalidad PIT 14/17 Anexos Rurales Pluricurso Más y Mejor Escuela		Aula digital Textos escolares para todos Programa Pedagogía de la Memoria y proyecto histórico Programa Provincial Orquesta Escuela Programa Provincial de Lectura en la escuela Derechos humanos y educación	
Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICor)	Ministerio de Administración y Gestión Pública de la Provincia de Córdoba	Articulación de la escuela secundaria con la primaria y articulación de la escuela secundaria con el mundo del trabajo y los estudios superiores Identidad en la escuela Patios Abiertos “Mundo del trabajo” “Seguir estudiando”	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires  Consejo Provincial de Educación y Trabajo, Formación Profesional Programa Más y Mejor Trabajo del Ministerio de Trabajo Juntamente con Universidades
		Salas maternas: madres, padres y hermanos mayores todos en secundaria	Ministerio de Educación y UNICEF

Como se puede observar, el cuadro anterior da muestras de una importante cantidad de acciones desarrolladas con el fin de fortalecer, mejorar, en definitiva, garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad, potenciando las propuestas con recursos que cualifiquen la oferta de escolaridad secundaria. Asimismo, estos programas presentaron características diferentes, que muestran las formas en que se fueron construyendo:

- las alianzas: asociarse a otras dependencias de gobierno nacional o provincial que pueden fortalecer acciones,
- redefiniendo diseños e indicaciones emanadas de organismos nacionales o internacionales: gran parte de las acciones fueron financiadas por créditos de organismos internacionales en acuerdo con ministerios nacionales, y
- creando nuevas propuestas: muchas iniciativas se organizaron para atender a las particularidades de las provincias, desde su visión, en un ejercicio de planificación y administración situada, de acuerdo con el contexto que las propiciaba.

## Conclusiones

Desde la conocida y renombrada *educación media*, luego *EGB 3* y *Polimodal*, hasta la *educación secundaria* en la actualidad, se ha transitado por una ruta sinuosa. Pareciera

que estamos encontrando los indicios de las mejoras sustantivas, pero una nueva marea pone al descubierto nuestras dificultades. El océano de la sociedad del conocimiento, los derechos extendidos y adquiridos, las inercias institucionales... ponen en tela de juicio cada itinerario con su carga de transformaciones, innovaciones y desafíos.

En esta mirada integradora que es posible realizar en este momento, la operación de describir lo gestionado habilita la posibilidad de una mirada de largo plazo desde una posición diferente a la que tuvieron los actores mientras se protagonizaba escenas en la arena de luchas/conflictos.

Desde esta perspectiva, podemos decir que el propósito de la *ampliación* de la oferta -años de escolaridad como en extensión de la cobertura/cantidad de escuelas, de secciones, de docentes, de equipamiento, de capacitación- ha ido tejiendo una trama que articula propuestas y experiencias y esfuerzos de cooperación entre y dentro de las provincias. Se ha logrado alcanzar una construcción social que acompaña las definiciones de las políticas casi en la medida propuesta por las metas propuestas definidas por las normativas. En cambio, con relación al propósito de la *obligatoriedad*, hay indicios claros de un camino que se está construyendo, que supone marchas y contramarchas en la cotidianeidad de las escuelas.

Los dos propósitos forman parte de un gran esfuerzo que realiza la sociedad y el estado para que las y los jóvenes puedan sentirse parte de una comunidad que los cobija. Ambos propósitos se necesitan y refuerzan su existencia y aplicación. Uno y otro se necesitan y acompañan, aunque también se enfrentan y compiten al momento de decidir formas de financiamiento. No obstante, sostenemos que el propósito de *ampliación* y los procesos que implica se presentan como el tejido que va a sostener y facilitar luego la *obligatoriedad* de la escolaridad.

En este proceso de búsquedas para encontrar las mejores estrategias que favorezcan la ampliación de derechos en el que nos hemos encaminado, hemos visto cómo la relación entre nación y provincias es un campo de lucha y de conflicto permanente que se activa, con diferentes características, en las sucesivas gestiones democráticas.

## **Bibliografía**

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, 88, 35-50. <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/24342/G2289eAbramovich.pdf>
- Acosta, F. (2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales* [Ponencia]. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Ball, S. (1997). *Education Reform. A critical and pos-structural reform*. Open University Press

- Carranza, A. et al. (1999). Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Córdoba. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(1), 27-40.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14966>
- González, F. y Crego, M. (2018). La temporalidad escolar en cuestión. Negociaciones en una escuela secundaria y en un Plan FinES. *Propuesta Educativa*, 1(49), 84-93.  
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4030/403060198009/html/index.html>
- Jorrat, R. (2010). Logros educacionales y movilidad educacional intergeneracional en Argentina. *Desarrollo Económico. Revista de ciencias Sociales*, 49(196), 573-604.
- Lerner, E. (1992). *Cambios recientes en la relación fiscal nación-provincias* [Ponencia]. IX Congreso de Administración Pública, Mendoza.
- Morduchowicz, A. (1999). *Una mirada desde los costos del sistema educativo argentino*. Honorable Senado de la Nación, Julio 1999, en base a información del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Nóbile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Ultima década*, 24(44), 109-131.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>
- Olmos, A. (2015). *Políticas Socioeducativas y Trabajo Docente. Asimetrías y dificultades para la gestión escolar. Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología* [Ponencia]. Segundas Jornadas de Sociología Facultad de Ciencias Sociales. Mendoza.
- Olmos, A. (2016). Políticas socioeducativas y trabajo docente. La gestión escolar, entre la acumulación de proyectos compensatorios y la práctica de la inclusión educativa (Córdoba, Argentina, 2000-2010). *Revista Administración Pública y Sociedad (APyS)*, 1. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/APyS/article/view/14643>
- Olmos, A. y Zabala, E. (2016). *Políticas de inclusión educativa. Aproximaciones en torno de algunas estrategias para su financiamiento en Uruguay, Brasil y Argentina* [Ponencia]. VI Coloquio Internacional "Estado, Política Pública y Acción Colectiva. Praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia" Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública, Universidad Nacional de Córdoba. <http://blogs.unc.edu.ar/doctoradoaypp/files/e-book-coloquio-iifap-final.pdf>
- Pedroza Flores, R., y Villalobos Monroy, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Revista de la Educación Superior*, 38(152), 33-47.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602009000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000400003)
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna
- Rivas, A. (Coord.). (2012). *Balance de la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011)*. Documento de trabajo Nro. 89, marzo de 2012. CIPPEC.

- Senén González, S. (1996). *Perfil estratégico de la educación en las jurisdicciones Santa Cruz, Tucumán, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*, PRODYMES-Ministerio de Cultura y Educación.
- Senén González, S. y Arango, A. (1997). La descentralización educativa ¿Política educativa o política fiscal? En O. Oszlak (Comp.), *Estado y sociedad. Las nuevas reglas del juego*. Universidad de Buenos Aires.
- Senén González, S. (2000). Ajuste y reforma educativa. Dos lógicas en pugna. En T. Fleming y Senén González, S. (Comps), *Reformas educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio*. Biblioteca Norte Sur.
- Senén González, S. (S/F). The Reform of Secondary Education in Argentina: Quality and Equity in the Implementation of the New Structure in two Provinces.
- Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la Educación y el Estado*. Aique Editores.
- Senén González, S. y Olmos, A. (2014). De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 12(12). <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9209>
- Stevenson, R. (1882). *La Isla del Tesoro*. <https://www.getafe.es/wp-content/uploads/Stevenson-Robert-Louis-La-Isla-Del-Tesoro.pdf>
- Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). (2007). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Ediciones Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. (Dir.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.
- Documentos**
- Consejo Federal de Inversiones. (1992). *Apuntes sobre la reforma del estado*. Documentos sobre la reforma Nro. 1. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Inversiones. (2000). *Estimaciones preliminares del PBG en base a datos de las Direcciones Provinciales de Estadísticas y Censos. 1993-2000*. Versión Preliminar. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. (1994). *Censo Nacional de Docentes y establecimientos educativos*, 1994. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Planes y proyectos por provincia, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*. Córdoba, Propuesta 2006. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96013/codoba06.pdf?sequence=1>
- Debate Cámara de Senadores de la Nación -30° Reunión - 27° Sesión ordinaria - 6 XII 2006- República Argentina. Versión Taquigráfica.
- Presidencia de la Nación, *Programa Dirección Nacional de Programas Compensatorios*, 2006. <http://www.presidencia.gov.ar/sitios-de-gobierno/planes-de-gobierno/2674>

## **La escuela: un ente que trasciende las prácticas organizacionales y directivas**

Javier Herrera Cardozo<sup>21</sup>

La escuela ha sido un bienpreciado en las diferentes culturas, gobiernos y sistemas. Aunque no siempre se le reconoce el valor que tiene para mejorar la sociedad, hace parte del inventario social y está sujeta a la intervención de los que ostentan el poder. De ahí que, dependiendo del sistema de gobierno imperante y el periodo histórico en que se encuentre la sociedad, la escuela es moldeada para garantizar la permanencia de los ciudadanos. Muchos de los cambios que sufre son forzados y la mayoría no son asimilados, porque, en su esencia, la escuela es un ente complejo que requiere de tiempo para generar un cambio.

Tal vez, ese es el error que se comete al pensar en la escuela como un objeto o una ficha de ajedrez: no se puede retirar o reemplazar según la necesidad. Tampoco, acomodarle de tajo una teoría, concepto, corriente política o económica, por muy de moda que esté. El ser de la escuela como organización es uno de los apelativos que le han asignado desde el siglo XX; siglo marcado por la economía y los avances tecnológicos. De hecho, en su esencia, la escuela es una organización, pero no cualquiera, ni mucho menos una empresa, como se le considera hoy. Como afirman Álvarez, Cardemil, Fenández y Vanegas (2003) la escuela es una organización con identidad propia- allí confluyen personas a educar y educarse en unas dinámicas internas particulares según el contexto- y, por lo tanto, el profesor no es un empleado, ni los estudiantes ni los padres de familia son los clientes.

Aunque no se pueden desconocer los aportes que las teorías psicológicas, filosóficas y económicas han dado a la estructuración de la escuela, es necesario precisar que son sólo apoyos para consolidar su identidad y no pueden tomarse como elementos de subyugación y manipulación para obtener beneficios individuales a partir de ella. Por tal razón, conviene insistir en la esencia de la escuela en cuanto a su función principal: generar aprendizajes y cambios sociales. Para generar una reflexión frente al tema, en primer lugar, se aclaran los conceptos de institución educativa y organización escolar. Luego se reflexiona sobre qué es la dirección escolar, cuáles son las prácticas de dirección, cuál es el rol del director y cómo es el manejo de los conflictos. Finalmente, se insiste en la importancia del liderazgo, la gestión del líder y el liderazgo pedagógico, como una de las rutas para mejorar la calidad de la educación en los países latinoamericanos.

### **Acercamientos teóricos sobre la institución educativa**

Señoriño y Bonino (2002) consideran que como objeto teórico es posible establecer el concepto de institución educativa. Esto significa que se pueden generar diferentes

---

<sup>21</sup> Doctor en Educación, Universidad de Baja California (México). Docente de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, departamento de Lingüística, Literatura y Filología de la Universidad de La Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia. Correos: javierheca@unisabana.edu.co ; javierherra63@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1528-9030>

definiciones, las cuales pueden limitar la esencia de su sentido educativo. Una de ellas, es la definición ostensiva, la cual consiste en identificar la escuela como un edificio cualquiera. También, se encuentra la definición que la considera sólo como el espacio donde se desarrolla un plan de estudios, por consiguiente, todo funciona bien, sin casos de indisciplina, ni repitencia.. Y, por si fuera poco, se le ha asumido como territorio donde se difunde la ideología hegemónica de una cultura y una sociedad, dando como resultado una escuela utilitarista.

Por tal razón, Señorino y Bonino (2002), insisten en que para establecer una definición plena de institución educativa, se debe cumplir con tres criterios: claridad, exclusión y amplitud. Es decir: *“I) la definición debe ser más clara que la cosa definida; II) lo definido tiene que quedar excluido de la definición, y III) la definición no debe contener ni más ni menos que lo susceptible de ser definido”* (p.8).

De ahí que, según el concepto que se establezca de institución, se puede inferir la visión que se tiene de educación, el propósito o los alcances del sistema educativo en donde se establece la definición. Por ello, los países precisan, según el interés y las necesidades, su propio concepto. De esta manera, orientan el norte de su sistema educativo y, a partir de él, encauzan las políticas e intervenciones pertinentes, para que respondan al tipo de educación que requiere la sociedad. A manera de ejemplo, se presenta la definición de institución educativa establecida por el gobierno de Colombia:

Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes (MINEDUCACIÓN, 2001, p. 6).

En la anterior definición, se observa que el gobierno colombiano asume la educación como un hecho público y a la vez, privado, ya que permite que personas particulares decidan los fines y medios de su propia institución educativa. De igual manera, se evidencia que la definición promueve, más no se compromete, en brindar una educación desde el preescolar hasta la educación media. Al establecer la opción de una educación pública y una privada, el gobierno colombiano está generando brechas sociales y dividiendo a la sociedad en dos: en los favorecidos por una buena educación que, sin lugar a dudas, son quienes acceden a ella gracias a sus recursos económicos; y, los desfavorecidos quienes tiene acceso a una regular educación, evidenciada en las instituciones públicas cuyo abandono financiero y de infraestructura generan poca mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior, se ratifica en los resultados de evaluaciones nacionales o Pruebas Saber, la cual tiene como objetivo evaluar la educación en Colombia. Según Cárdenas (2019), en el informe del ICFES -Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación- en las Pruebas Saber, especialmente en el componente de lenguaje y matemáticas, desde el año 2012 hasta el 2017 la tendencia es que los colegios privados superan a los oficiales y,

dentro de los oficiales, los colegios de zonas rurales superan a los de la zona urbana. Este fenómeno también se presenta en países como Argentina y Costa Rica. En Argentina, según las pruebas PISA se ha verificado que el desempeño académico de los estudiantes de escuelas privadas es mejor que el de las públicas (Quiroz, Dari y Cervini, 2018). Así mismo, en Costa Rica, *“el 58% de los adultos no ha terminado la educación secundaria en los distritos urbanos y, aunque esa proporción es de por sí elevada, es aún mayor en el caso de los distritos rurales no pobres y rurales pobres (77% y 83%)”* (CEPAL, 2015, p. 18).

Por otra parte, el concepto de institución educativa varía según la visión de sociedad, teoría política, económica o filosófica en boga. Y de ello sacan provecho los adeptos a estas nuevas teorías, para tratar de vincularlas a la educación. Es el caso de la conceptualización desde lo económico-empresarial, que varios autores amalgaman con la educación. Uno de ellos es Ramírez (2004) quien considera que el alumno es la materia prima. El capital, es el conocimiento. Y el producto, es el fruto de la inteligencia humana mediante las acciones de la enseñanza. Desde la perspectiva económica-empresarial, se pueden considerar tres tipos de instituciones educativas: Las oficiales o las del estado, las privadas y las de carácter humanitario; también, pueden ser oficiales o privados con énfasis en preparar al individuo a partir del conocimiento.

Aunque lo planteado por el autor puede ser convincente para los que consideran a la institución escolar como una empresa, no obstante, Sandoval (2008) argumenta que la institución educativa y la empresa, como organizaciones humanas, son diferentes. Por ello, es necesaria una nueva reflexión de la organización y la educación desde el enfoque antropológico. De esta manera, se retorna a la esencia educativa que debe primar en una institución, en vez del empresarial. El concepto empresarial se ha enfocado desde lo teórico y técnico con el fin de producir y mostrar resultados, cuando la naturaleza educativa es la de formar individuos. De ahí la pérdida del sentido humano en la educación.

Es evidente que para comprender la escuela y sus procesos es necesario focalizar la mirada de análisis desde una perspectiva holística, lo cual implica:

favorecer el desarrollo integral y global del educando, dejar a un lado las actitudes autoritarias y violentas de parte de los actores educativos-maestros, padres de familia, directivos, etc., en sí, concebir al alumno como un sujeto que en ciertas ocasiones refleja malas acciones que no puedan ser vistas como malas intenciones (Espino de Lara, 2018, p. 15).

Como ente en donde convergen diferentes dinámicas, basadas en las relaciones entre sus integrantes, la escuela como organización, requiere no sólo de personas que orienten su rumbo, también, de las que garanticen su desarrollo y permanencia. Sin duda, la escuela tiene su propia identidad, porque como tal se construye y se transforma a través de múltiples interacciones del sujeto con su medio, con los intercambios, no sólo en el nivel

interpersonal, sino también en el nivel socio-estructural-cultural; como institución, con su historia e ideología (Álvarez, Cardemil, Fernández y Vanegas, 2003).

### **La institución escolar un organismo que trasciende lo organizacional**

Gairín (2004) establece que, por su carácter social, la institución escolar se puede estudiar desde la dimensión organizativa. La razón, porque en ella se distinguen elementos y características asignadas a las organizaciones, como tener unos objetivos, fines y propósitos hacia donde se dirige su actividad. Así mismo, por estar conformada por un grupo de personas y sus relaciones que realizan actividades y funciones hacia un determinado fin y hacia la búsqueda de la racionalidad y la eficacia. Sin duda, como organización se puede vincular a muchas tipologías organizacionales. No obstante, existen aspectos como la realidad social, la comunidad y la estructuración, que la hacen diferente a las demás organizaciones.

Debido a su carácter complejo, la institución educativa ha trascendido, se ha transformado, la han transformado y en cualquier momento histórico o coyuntural, le pueden atribuir características para asimilarla a las necesidades de quien ejerza el poder. Y cuando se le quiere asimilar con cualquier teoría o concepto, los autores pueden encontrar uno o varios elementos para justificarlo. Por ello, Tyler (1991), respecto a la escuela, puntualiza que como institución escolar es ubicua y que existe en las culturas clásicas, en la Europa medieval cristiana (...) Así como en la mayor parte de las civilizaciones no occidentales en múltiples formas, de hecho, la palabra misma se deriva del antiguo término griego *skhole*, que significa ocio.

Por su parte, Fernández (2005) argumenta que desde la teoría de sistemas la organización escolar, la escuela funciona como sistema orgánico-organismo vivo, cooperativo y con fines-en sus tres niveles de complejidad: mecánico, cibernético y orgánico. Aunque esto no significa que le impida funcionar desde sus componentes de manera total o parcial como estructura o como agregado. La institución funciona como estructura, cuando lo hace de forma colectiva en donde todo está en su sitio, tanto las cosas como las personas, pero en donde no se altera nada como sucede con una máquina o una burocracia. Es un agregado, cuando es el resultado de aulas, profesores, del trabajo de diferente personal de apoyo y de unas clases sin ninguna relación.

Sea cual fuere la connotación que se le dé a la organización escolar, conviene tener en cuenta que está conformada por individuos y cada individuo es un mundo diferente. Lo anterior, indica que serán muchas las formas de actuar dentro de la misma. Aunque en apariencia pueda funcionar como un sistema, una estructura o un agregado, en su interior se tejen diversas relaciones y actuaciones de sus integrantes, que limitan su funcionamiento lineal o formal. Así mismo, puede existir resistencia frente a lo organizativo, en especial, por los docentes que pueden llegar a asumir dos posturas a saber:

Por un lado, existe la de quienes se encuentran pegados a las prescripciones institucionales, lo que puede llevarles a difuminar los propósitos finales de su función e

incluso impedirles ver que detrás de las prescripciones hay personas de carne y hueso. En el otro extremo, se encuentran aquellos docentes que muestran un desinterés permanente hacia las solicitudes más o menos explícitas que llegan de la institución. Ambas posiciones son manifestaciones de un proceso de alienación o enajenación del docente respecto a lo organizativo como ámbito de intervención, con frecuencia confinado al aula (Maroto, 2011, p. 48).

De ahí que no se puede esperar que la institución escolar como organización, funcione de manera excepcional y excelente. Como está conformada por personas y no por máquinas, es posible que se generen por parte de los involucrados dos respuestas: una de aceptación y otra de negación a las propuestas y dinámicas de funcionamiento planteadas. Estas posturas no sólo la tienen los docentes, también la pueden asumir los estudiantes y demás agentes de la comunidad educativa. Por ello, no se puede afirmar que tanto una como otra de las respuestas sean buenas o malas para la institución. Todo se puede canalizar para el beneficio de la institución y la educación y esa tarea es la asumida por la dirección escolar, tema que se tratará a continuación.

### **Elementos básicos en la dirección escolar hoy**

La institución escolar como organización, es decir, como conjunto de personas que persiguen un fin, requiere de alguien o de algunos que orienten las acciones para conseguirlo. Al respecto, Mañú (2009) puntualiza que desconocer el componente empresarial en las instituciones escolares-colegios- es igual de perjudicial que asumirlas desde una óptica empresarial. Por ello, conviene realizar labores de gobierno, asignar personas y establecer áreas para realizar tareas coordinadas. Así mismo, para dirigir conviene documentarse en cuanto a las leyes que rigen la educación y lo pertinente a las teorías relacionadas con ella y la formación, tanto del profesor como del alumno. Aunque, según Mañú (2009) la experiencia también es necesaria, puesto que con la teoría no se aprende el saber prudencial- sensatez, cautela, moderación y buen juicio, resultado del hacer y las vivencias en la institución-, conviene recordar que según sea el centro educativo, oficial o privado, existen diferentes maneras de dirigirlo tanto en lo académico, como en lo organizacional.

Por tal razón, en la institución escolar hay que establecer un equilibrio entre lo organizacional y lo académico. Pero ante todo, para dirigirla conviene tener experiencia, conocer el contexto, saber el tipo de institución, poseer una preparación profesional y desarrollar sentido de investigación. A partir de ello, la dirección escolar necesita indagar y analizar la situación actual, para establecer las prácticas pertinentes que orienten la institución escolar y den como resultado el aprendizaje de los estudiantes. Veamos cuáles son las prácticas de dirección que se han desarrollado en la historia, cuál es el rol del director y cómo se manejan los conflictos en la escuela. Esta información es un aporte para reflexionar sobre las prácticas existentes y proponer nuevas acciones que conduzcan a la

mejora de la calidad de la educación, y no asumirla como los lineamientos definitivos para una dirección escolar.

### De las prácticas de dirección escolar hacia la gestión escolar

Murillo, Barrio y Pérez (1999) precisan que la dirección es importante para mejorar la calidad de la educación a nivel mundial. Desde hace un siglo se han realizado investigaciones sobre dirección escolar cuyos resultados aportan para su mejora e intervienen en sus prácticas. Son cinco los paradigmas que han sido base para la investigación de la dirección escolar: eficacia escolar, mejora de la escuela, reestructuración escolar, la gestión basada en la escuela y las teorías del liderazgo. A partir de la integración de estos paradigmas se han generado ideas que aportan a la dinamización de la dirección escolar. A continuación, en la tabla I se resumen los paradigmas bases sobre dirección escolar:

**Tabla I. Paradigmas sobre dirección escolar**

Paradigma	Promotor(es)	Ideas, factores o niveles sobre mejora
Eficacia escolar	Stringfield y Slavin (1992) Scheerens (1992) y Creemers (1991)	Alumno: aptitud, habilidad para entender lo que se está enseñando, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza. Aula: calidad, adecuación, uso de incentivos y tiempo para la enseñanza. Escolar: metas significativas y comprendidas por todos, atención al funcionamiento académico diario, coordinación entre programas y entre la escuela y los padres, desarrollo del profesorado y organización de la escuela para apoyar el aprendizaje de todos. Comunidad, el distrito y los gobiernos regionales y estatales.
El movimiento de mejora y cambio de las escuelas	Hopkins y Lagerweij (1997)	El director o líder escolar es uno de los más importantes ejes del cambio. Política de innovación de la escuela; intervenciones del director, apoyo interno y externo; estructura organizativa de la escuela; cultura escolar; organización educativa de la escuela (currículo y pedagogía); miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones; alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo; resultados de los alumnos; escuela en el ámbito local y nacional; condiciones, medios e instalaciones.
La reestructuración escolar y la gestión basada en la escuela	Murphy (1991)	Perspectiva sistémica: unificación de proyectos en una visión. Identificación de los resultados que serán evaluados. Apoyo activo de la comunidad entendida en sentido amplio: padres, administración y empresas. Redefinición del papel de los directivos en un liderazgo facilitador. Cambio en las prácticas organizativas básicas para adaptarse a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos.
Gestión basada en la escuela	Roberison y Briggs (1998)	Estructura de gobierno-Factores contextuales-procesos de toma de decisiones-cultura del centro-cambios operativos y estratégicos-comportamiento individual-calidad del centro.

Teorías del liderazgo	Varios autores  Leithwood, Begley y Cousins (1990) Sergiovanni (1984)	Teorías: rasgos, conductual, contingencia o situacional- Fiedler (1967), Hersey y Blanchard (1987), House (1977) y Tannenbaurn y Schmidt (1958). Liderazgos: A-B-C-D Líderes: Técnico, humano, educativo, simbólico y cultural.
-----------------------	--	---

Fuente: Murillo, Barrio y Pérez (1999)

Por otro lado, Bardisa (1997) manifiesta que desde una perspectiva política se pueden analizar las diferentes prácticas de dirección. Desde ella, es posible tener dos visiones: la micropolítica y la macropolítica. En la primera, se percibe lo que pasa al interior y, en la segunda, se comprende la relación de la escuela, con el aparato del estado en la producción y reproducción de su ideología. Con estas opciones, se evidencia cómo los integrantes utilizan estrategias para alcanzar sus intereses en conflicto como alianzas, coaliciones, regateo y compromisos para la acción. En general, se viven relaciones de conflicto, interés y poder. Así mismo, cuando se enfatiza en la visión micropolítica se rescata a sus integrantes como participantes sociales directos de la organización, en donde se establecen metas, luchas por el poder, discusiones ideológicas, también juego de intereses, conflictos, así como ejercer el control y generar una actividad política.

Pero, las prácticas de dirección necesitan de una mediación: la gestión escolar. Es decir, generar un conjunto de acciones, en donde se vinculen todos los actores escolares, por tanto, este conjunto de acciones *“están orientadas hacia el cumplimiento de la tarea fundamental de la escuela, la generación de condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan de acuerdo con los fines, propósitos y objetivos de la educación”* (Navarro y Lladó, 2014, p.19).

De igual manera, Navarro y Lladó, (2014), expresan que la gestión escolar se basa en cuatro dimensiones: pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y participación social. En la primera, el objetivo es fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda, se relaciona con el compromiso de los directivos y docentes para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, a partir buenas relaciones, mejora de espacios y profesionalización de directivos y docentes. La tercera, se basa en la coordinación eficiente de los recursos humanos, financieros, de tiempo y materiales para que se cumpla la normatividad mediante las acciones de control. La cuarta, se funda en la promoción de relaciones de la escuela con la comunidad-organizaciones públicas y privadas, vecinos, asociaciones comunitarias y grupos civiles interesados en la educación-.

Para atender las dimensiones pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y participación social, conviene establecer diferentes roles los cuales son asumidos o delegados por el director. Son cuatro frentes en los que se necesita trabajar sin descuidar ninguno, en especial, en la dimensión pedagógica-curricular. Pero, en ocasiones, el director,

por enfocarse en lo organizativo y administrativo, descuida lo pedagógico y lo curricular. De igual manera, no se puede fijar la mirada en lo pedagógico-curricular dejando de lado la participación social, la organización y la administración. De ahí la importancia del director de estar capacitado, para tener claro el rol que debe desempeñar en la institución.

### **El rol del director en la institución educativa**

No obstante, todas esas dinámicas de dirección pueden ser orientadas, mediadas, canalizadas e incluso, generadas por uno o varios miembros de la organización. Aunque tradicionalmente se le asigna al director el uso de estrategias de dirección, los profesores, estudiantes y padres de familia son, en la mayoría de los casos, los que se valen de diferentes estrategias como la influencia, la presión, la motivación y el aprovechamiento de coyunturas, para, de alguna manera, ejercer el poder de forma indirecta. Conviene aclarar, que estas mismas estrategias, también son utilizadas por el director cuando ejerce el poder o el liderazgo.

Frente al rol del director y su equipo Murillo, Barrio y Pérez (1999) argumentan que el liderazgo es indispensable para la eficacia escolar y este puede ser compartido, estable, fuerte y de apoyo. De igual manera, el director necesita convocar a la actividad productiva cultivando el respeto y confianza mutua entre los involucrados en la colaboración, promover la voluntad de compromiso entre los mismos, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos (Arismendi, Pereira, Poveda y Sarmiento, 2009).

En efecto, el director necesita mantener su imagen de poder y, para tal fin, recurre a estrategias que en ocasiones parecieran ceder algo de su poder, pero lo que hace es estudiar el comportamiento de los participantes y con ello, desde lo individual y lo colectivo, generar alianzas e influir a su favor. Tanto la manipulación, el poder y el control, son elementos que un director tiene a la mano, es éste el único asignado para dirigir la institución. Por otra parte, hay ocasiones en las cuales el director se puede presentar como gestor y colaborador, práctica que le puede generar conflictos, sin embargo, puede tener claro que la escuela está a su cargo y es a quien le pedirán cuentas. Esta es la razón por la que en investigaciones se evidencia que los directores se mueven desde dos lógicas: la burocrática y la profesional. Al respecto, Álvarez, Cardemil, Fenández y Vanegas (2003) encontraron que los directores:

expresan en sus discursos acciones que se enmarcan principalmente dentro de la lógica burocrática, primando en ellas la referencia a lo normativo y la preocupación por conseguir recursos por sobre las intencionalidades pedagógicas para asegurar aprendizajes en los alumnos. No obstante, (...), aquellos que han realizado estudios de postítulo, es en los que se observa una mayor claridad y orientación de su gestión relacionada hacia aprendizajes concretos de los alumnos(as) y cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes (p.83).

Por otra parte, García y Rojas (2002) exponen que el rol del director se involucra con la orientación de la escuela e incluye procesos de enseñanza y aprendizaje. De tal

manera, que puede ser un facilitador o un obstructor. Por ello, necesita de saberes específicos, habilidades y conocimientos en las tres dimensiones que desarrollará: pedagógica, organizativa y económica-administrativa. Así mismo, necesita tener ciertas capacidades y características para dirigir entre ellas: características de personalidad-equilibrado, tolerante a la crítica, reflexión, autocrítica, etc.-; capacidad para: captar totalidades dinámicas, delegar, armar y animar equipos eficaces, generar circulación sistemática de la información, profesionalizar el rol y enriquecerlo con los aportes del campo organizativo, conducir en coherencia con los valores democráticos y para trabajar con ética y compromiso

Sin duda, el director, mediante una buena gestión pedagógica-administrativa, juega un papel importante en la conformación de una comunidad académica que tiene como propósito fundamental mejorar la calidad de la educación. Por tal razón, requiere de una excelente preparación profesional y humana. Si logra generar un ambiente de trabajo y ser un modelo a seguir, entonces podrá facilitar todos los procesos dentro de la institución. Al respecto, Anchundia Rivadeneira (2015) en el Colegio Manta Nacional de Manta, Ecuador, encontró que un buen ambiente de trabajo en los docentes genera pertenencia y motivación y, en los estudiantes, aumenta el interés, la seguridad por aprender y se desarrolla el sentido de compañerismo. Por el contrario, si el director descuida cualquiera de los frentes de trabajo, en especial, el pedagógico, y no tiene las características y capacidades tanto humanas como de dirección, entonces no opta ningún beneficio a la institución. Lo anterior, sería nefasto para la educación porque estaría frenando una posibilidad de crecimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero, no todo en la escuela es armonía y linealidad entre lo pedagógico, organizativo y lo económico-administrativo. Es imposible, que en las relaciones entre personas dentro de un espacio como la institución escolar, no se presenten conflictos. Entonces, ¿Son los conflictos perjudiciales en una institución y se deben evitar? La respuesta se podrá inferir a continuación.

### **Los conflictos y sus oportunidades en la institución escolar**

Desde su definición, la palabra conflicto es asociada como algo negativo. A manera de evidencia, se presentan las seis connotaciones que la RAE (2014) plantea:

1. m. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig.
2. m. Enfrentamiento armado.
3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
4. m. Problema, cuestión, materia de discusión. Conflicto de competencia, de jurisdicción.
5. m. Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.
6. m. desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta.

Sí, de hecho, en un conflicto surge un choque, un enfrentamiento, un problema, una contradicción, pero conviene aclarar que esta acción en la escuela puede ser utilizada como una oportunidad de aprendizaje, puesto que, todo lo que sucede en ella, propicia reflexión y cambio. Visto desde otra perspectiva, el conflicto en una institución educativa y en general en toda institución humana, es una oportunidad de crecimiento. Por tal razón, los conflictos no son para ocultarlos, ignorarlos, ni disimularlos, sino para asumirlos con la seriedad y la responsabilidad que ello merece. Sobre la necesidad del conflicto y la conveniencia de asumirlo, Pareja (2007) expresa que:

el conflicto es usual y universal, ha de aceptarse de una vez por todas que es inevitable, normal e inherente a la raza humana; el conflicto debe darse necesariamente en una sociedad democrática por lo que hay que hablar, y aprender, para su gestión y mediación. (...) el conflicto en sí mismo no es ni malo ni bueno sino que son los mecanismos, estrategias y recursos que se usen para manejarlo lo que determinará su signo (p. 3).

Existe la tendencia en la mayoría de las sociedades (especialmente la actual dado el uso desaforado de las redes sociales) de mostrar al exterior que todo está marchando bien y de ocultar las diferencias y contradicciones que suceden en la institución escolar. De ahí que al docente se le forma exclusivamente en el ámbito de lo pedagógico y se le envía a una realidad, en donde no tiene la competencia para enfrentar las diferentes situaciones conflictivas, que son fruto de las relaciones interpersonales y del sistema educativo. Y como lo expresan Fondón, Madero y Sarmiento (2010):

La falta de experiencia suele suplirse por un gran interés y motivación que hacen que el propio docente busque la forma de mejorar su labor docente por sí mismo (...), existe el peligro de no encontrar los mecanismos adecuados o caer en la desmotivación si la respuesta del alumnado no es la deseada (p. 22).

Por ello, el director ignora que se ingresa a un micro mundo marcado por actitudes, sentimientos e ideologías, en la mayoría contradictorias, con las que tiene que convivir y de las que no sabe cómo manejarlas o asumirlas. Incluso, todavía existe la creencia de concebir la quietud y el silencio en la organización escolar como sinónimo de normalidad y buen funcionamiento, cuando es lo contrario: algo raro está sucediendo.

Es imposible que entre docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-directivo y directivo-docente no haya conflictos. Y es que en la escuela pueden surgir diversas dificultades, esto, debido a las diferentes relaciones que se dan a nivel interno entre los que conviven durante la jornada diaria. De la misma manera, los conflictos pueden originarse por factores externos e incidir de directa o indirectamente en la población educativa. Cada situación puede generar un conflicto particular y depende del contexto y de cómo lo asuma el individuo. Por ello, de cómo sea su punto de vista, así será el desempeño dentro del mismo. Al respecto, Girard y Koch (1997) consideran que pueden ser seis los

factores que determinan un conflicto: los valores y creencias de la persona, la percepción de los hechos, las necesidades e intereses, las relaciones interpersonales, la estructura y el sistema organizacional y la escasez de recursos.

Los conflictos se pueden dar en cualquier espacio de la institución y entre los diferentes miembros de la misma. Lo ideal sería que, según el lugar en donde surjan, se puedan solucionar y establecer los acuerdos pertinentes. Pero, cuando el conflicto trasciende los espacios y debe ser manejo desde la dirección ¿Qué sería lo prudente y cuál sería el actuar del director ante los ellos? Al respecto, Cardona (2008) precisa que:

el director debe buscar un equilibrio de su poder y su rol debe centrarse en no causar daño o sacar ventaja de la posición que él ocupa en el tratamiento de los conflictos, su actuación debe basarse en el diálogo, la justicia y la equidad, buscando siempre que en sus resoluciones no hay ganadores ni perdedores y lograr así la integración, el trabajo en equipo y la colaboración del personal (p. 30).

Por ello, ser director no es cuestión de nombramiento o de querer servir, va más allá de la preparación académica y del manejo de relaciones con los dirigentes gubernamentales. También, se requiere de un equilibrio emocional, ser ético y poseer un manejo de relaciones humanas, de tal manera que no cause daño, no saque provecho y tampoco genere división. En últimas se trata de servir y no de ser vil. Entonces, ¿qué se requiere para dirigir una institución escolar y mejorar la calidad de la educación en una institución? Sobre este asunto se tratará a continuación.

### **El liderazgo escolar una forma de participación y mejora continua**

Palacios y Pina (2011) precisan que las instituciones educativas actuales requieren de auténticos líderes, no de seudolíderes. Lamentablemente, hoy día se tiende a confundir a las personas que autocráticas, a los paternalistas y a los permisivos, como los líderes. Un líder es aquel que posee la capacidad de atraer la atención e impulsar la acción, ya sea a nivel individual o grupal. De igual manera, acepta el liderazgo de otras personas y lo realiza de manera inteligente. Por ello, si las instituciones educativas desean una mejora continua requieren de un verdadero líder. Esto implica una previa formación para que tengan la capacidad de impulsar a personas, colectivos, instituciones y administraciones, de la necesidad de velar, atender y apoyar a la misma institución.

De lo anterior, se puede inferir una de las deficiencias que han impedido el desarrollo de las instituciones educativas: la falta de un verdadero líder. Esto no solo se evidencia en la escuela, sino en los gobiernos centrales: los que dirigen se disfrazan de líderes y buscan beneficios personales, cuando el liderazgo implica convocar al colectivo e involucrarse para el beneficio común, en este caso, la calidad de la educación. Así mismo, la falta de liderazgo se aumenta, porque es poca o nula la formación en liderazgo de un directivo. La mayoría que asumen la dirección de una institución no cuentan con la

preparación pedagógica ni administrativa, se dedican a una ellas, pero no a ambas por igual. En general, la escuela necesita un líder que mantenga un equilibrio entre lo pedagógico y lo administrativo.

Al respecto, Freire y Miranda (2014) afirman que la dirección escolar tuvo que cambiar y adaptarse a los nuevos cambios y exigencias de la escuela y la sociedad actual, porque la gestión burocrática y administrativa era insuficiente. Por ello, la necesidad de involucrar estrategias participativas de nuevas prácticas pedagógicas, que permitan mejorar la enseñanza en la escuela. Sin duda, la calidad de la escuela está relacionada con la calidad del equipo directivo y, el liderazgo escolar, está relacionado con el rendimiento académico. En este caso, el directivo afecta de manera directa al estudiante a través del monitoreo, sanción, control o, de manera indirecta, formando, motivando, dialogando, acompañando y supervisando al docente.

Un verdadero líder educativo puede generar cambios en una institución. Pero su tarea no es sencilla: el líder (director) debe estar al día con los cambios contextuales, culturales, sociales, políticos y económicos, así como con las innovaciones pedagógicas, a fin de atender de manera oportuna las necesidades reales de sus estudiantes. Aclaro: no se trata de importar prácticas pedagógicas extranjeras, sino de investigar cuál es la situación real de la institución, convocar a los docentes como primeros involucrados, luego a los padres de familia como primeros agentes y, a los estudiantes, como los directos responsables y beneficiarios, para concertar y establecer la ruta ideal de mejoramiento de la calidad de la educación.

### **Liderazgo pedagógico en algunos países de Latinoamérica**

En definitiva, la dirección escolar hace parte del funcionamiento de la escuela. Su ingreso fue desde lo organizacional, hasta terminar en lo académico. Ahora, el interés son los resultados académicos y, de forma indirecta, comienza a promoverse la competencia entre la educación pública y la privada por quién es el mejor. Aunque no se puede desconocer que hubo cambios y mejoras en cuanto a la visión de la dirección de las escuelas, la calidad de la educación no mejoró y la escuela en la educación pública siguió con las mismas dificultades. En países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, persisten las tasas de niños excluidos (fuera) del sistema educativo, rezago educativos o retraso escolar, desescolarización, deserción escolar, analfabetismo, asistencia y conclusión del nivel primario en función del origen étnico, y también, tasas de asistencia y conclusión del nivel secundario en función del origen étnico (Lorente Rodríguez, 2019).

No es lo mismo pretender una escuela eficaz con un buen líder y sin recursos, que una escuela con recursos y buen líder. Ahora el director debe ser un líder pedagógico y gerente que guía, motiva, involucra y rinde cuentas a la comunidad educativa, de tal manera que todos los esfuerzos y voluntades estén en función de lograr mejores aprendizajes

(MINED, 2008). Por tal razón, los directores necesitan desarrollar ciertos factores y, a partir de ellos, generar prácticas para que su liderazgo sea eficaz:

la iniciativa, la confianza, la tolerancia ante la ambigüedad, la capacidad de análisis, saber emplear los recursos existentes, tener una visión propia y un estilo democrático y participativo, la capacidad para escuchar, el saberse centrar en los problemas, la apertura, una buena gestión del tiempo, unas expectativas elevadas, un buen conocimiento del currículo y la habilidad a la hora de emplear los recursos de forma eficaz (Blase y Kirby, 2013, p. 12).

A partir de la nueva visión de dirección, en las escuelas latinoamericanas comenzaron a evidenciarse cambios a nivel institucional, regional y nacional: la cobertura es del 95% para niños entre 6 y 14 años, muchos estudiantes tienen acceso a un computador y se evidencia mejoría en las pruebas PISA. Esto debido a que los países invierten más en educación (BID, 2019). ¿Cómo se dio este proceso?

Al interno de las escuelas, los directivos centraron su atención a lo académico, motivando, apoyando, acercándose, generando compromiso y responsabilidades al docente. En las regiones rurales y urbanas, los índices de cobertura aumentaron y a nivel nacional, se volvió la mirada a la educación. De ahí que, Martínez (2014), considera que desde esta nueva visión el director influyó tanto en los procesos individuales como en los colectivos. Esto se logró desde una actuación desde lo afectivo y lo cognitivo: coordinando, supervisando las clases, el plan de trabajo, capacitando a los docentes y creando alianzas. En cuanto a nivel nacional, los resultados mostraron la brecha existente entre las escuelas públicas y las privadas. Y a nivel internacional, no se mejoró en educación.

Con respecto a este último (al poco impacto internacional en la mejora de la educación), a pesar de las nuevas tendencias en dirección escolar y de la promoción del liderazgo pedagógico en los países latinoamericanos, Herrera (2016) argumenta que:

En la historia de las Pruebas PISA, los resultados a nivel de Latinoamérica muestran deficiencias en las tres áreas evaluadas-lenguaje, matemáticas y ciencias-. De los cinco niveles planteados, el máximo que alcanzan los países latinoamericanos es el segundo. Por ello, al considerar como indicadores de calidad de la educación estos resultados, no es desacertado afirmar que tenemos una educación de mala calidad (p. 29).

Para finalizar, ¿Por qué a pesar de los cambios en la dirección escolar y en apariencia desarrollarse un liderazgo escolar en las escuelas de Latinoamericanas, los cambios no son los esperados? ¿Qué hacer? Vaillant y Zidán (2016) en una investigación sobre los resultados de las pruebas Pisa 2012 en ocho países latinoamericanos que la presentaron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay, encontraron que la situación sobre el liderazgo escolar está marcada por serias dificultades de repetición de cursos y deserción. Lo anterior, debido al poco énfasis que se le da a prácticas de dirección como la gestión del conocimiento, es decir, los directores no precisan lo que los estudiantes deben aprender. Así mismo, no es coherente el desarrollo de

capacidades críticas y sociales de los alumnos. Es poca la promoción de una enseñanza basada en la investigación reciente, al igual que la valoración y el estímulo a los docentes. En pocas palabras, no se favorece la construcción de comunidades basadas en la confianza profesional, debido a los débiles lazos y puentes de comunicación entre las personas involucradas.

Es evidente que, si en la escuela existe un verdadero líder pedagógico, sin importar el contexto en donde se ubique, esta crecería académicamente, aportaría al mejoramiento de la calidad de la educación y aportaría a la participación de la población en la sociedad. Pero, ello implicaría desprenderse del esquema de dirección tradicional basado en el apego al poder y en la desconfianza, por uno en donde se acompañe, comparta, delegue y se confíe en el otro. Aunque existen países latinoamericanos en donde se ha logrado mejorar la calidad de la educación, lo cual se evidencia en las pruebas internacionales en lectura, matemáticas y ciencias, como el caso de México, Chile, Costa Rica y Uruguay (PISA, 2018), en otros, los directivos no han tomado conciencia de que si hay claridad en lo que se debe aprender, se desarrolla el pensamiento crítico y social, se investiga, se promueven las buenas prácticas pedagógicas en los docentes y se genera confianza profesional. Mediante la valoración y el estímulo, un buen liderazgo académico puede propiciar cambios en la calidad de la educación. Y aunque la responsabilidad está en cada directivo y en su vocación de servicio a la comunidad, también su gestión depende en gran parte del apoyo financiero y en capacitación de sus directivos a nivel regional y nacional.

## **Conclusiones**

Una vez realizado el recorrido anterior, se puede concluir que es necesario establecer una definición de institución educativa pertinente al contexto y a la sociedad que se desee formar. De ahí se desprende el concepto de calidad de la educación que se va a asumir y si es inclusiva o exclusiva. Aunque la escuela se puede asumir como una organización, se debe tener claro que no es cualquier organización, ya que está conformada por personas y no por máquinas: sus dinámicas internas son especiales y puede generar resistencia interna. Por tal razón, la escuela requiere de una mirada holística alejada de cualquier esquema formal.

Es necesaria una dirección que la oriente en pro de la enseñanza y el aprendizaje, pero es indispensable establecer un equilibrio entre lo organizacional y lo académico. Lo que implica dedicación, experiencia, formación profesional, conocer el contexto, saber el tipo de institución a la que se llega y presentar espíritu investigativo. De esta manera, se pueden generar prácticas de dirección que atiendan equilibradamente las dimensiones pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y participación social.

Los conflictos en una institución educativa son una oportunidad de reflexión y de aprendizaje. La connotación negativa del conflicto se debe a que, desde su definición, se omite la posibilidad de cambio y de aprendizaje que se puede aprovechar de este. Es así como el conflicto se presenta como un choque, un problema, una contradicción y un

espacio en donde el enfrentamiento o la materia de discusión pueden ser álgidos, pero se ignora que esta acción en la escuela puede ser utilizada como una oportunidad de aprendizaje.

Un director es un verdadero líder y no un falso líder, como se confunde en ocasiones. Un verdadero líder convoca al colectivo, genera cambios, está al día con las innovaciones educativas, escucha la voz de otros líderes y se involucra para el beneficio común (en este caso la calidad de la educación). De ahí que no es cuestión de nombramiento o de querer servir: va más allá de la preparación académica y del manejo de las relaciones con los dirigentes gubernamentales. También, el líder debe tener un equilibrio emocional, ser ético y poseer un manejo de relaciones humanas, de tal manera que no cause daño, no saque provecho y tampoco genere división. En últimas se trata de servir y no de ser vil.

Finalmente, los verdaderos líderes podrían cambiar y mejorar la calidad de la educación en Latinoamérica, pero infortunadamente todo se queda en el papel, en las buenas intenciones y, por tal razón, los resultados no son los esperados. Tal vez, los directivos siguen cargando con el peso de esquemas tradicionales de dirección o, una vez en el cargo, se olvidan de que son elementos de transformación y de cambio, en vez de agentes para perpetuar teorías. Es por ello que siguen apegados al poder y a la desconfianza del otro, en lugar de acompañar, compartir, delegar y confiar en sus colegas. ¿Qué hacer entonces? Propiciar en los directivos su vocación de responsabilidad y de servicio. Dedicarse a definir y exponer con claridad lo que se debe aprender. Promover el desarrollo del pensamiento crítico y social. Orientar las buenas prácticas investigativas, así como las pedagógicas en los docentes. Establecer un ambiente de confianza profesional entre los docentes, a partir de la valoración y el estímulo de su labor.

## Referencias

- Anchundia Rivadeneira, G. (2015). *El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza –aprendizaje del Bachillerato del Colegio Nacional Manta de Manta, 2010 2011* [Tesis de Maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://bit.ly/2tYzBvB>
- Álvarez, F., Cardemil, C., Fernández, R. y Vanegas, P. (2003). Estilos de dirección escolar, identidad y cambios movilizados por profesores participantes de un diplomado. *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), 77-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=648029>
- Arismendi, N., Pereira, A., Poveda, F., y Sarmiento, A. (2009). *Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis80.pdf>

- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. <http://www.oei.es/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- BID. (2019). *5 avances clave de la educación en América Latina y el Caribe*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/cima-5-avances-clave-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Blase, J. y Kirby, P. (2013). *Estrategias para una dirección eficaz: cómo motivar, inspirar y liderar a los profesores*. Narcea.
- Cárdenas, R. (2019). *Educación pública versus educación privada. Compartir Palabra Maestra*. <https://bit.ly/2O13uly>
- Cardona, R. (2008). *La resolución de conflictos en los centros educativos* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Tegucigalpa. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-resolucion-de-conflictos-en-los-centros-educativos/>
- CEPAL. (2016). *El enfoque de brechas estructurales. Análisis del caso Costa Rica*. CEPAL [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40805/1/S1600998\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40805/1/S1600998_es.pdf)
- Espino de Lara, R. (2018). Educación holista. *Revista EDUCINADE*, 1(2), 11-15. <https://cbibliotecavirtual.files.wordpress.com/2018/09/revista-2-educinade-septiembre-diciembre.pdf>
- Fernández, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández y M. Gutiérrez (Coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*, (pp. 13-33). Ediciones Akal.
- Fondón, I., Madero, M. y Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, (2), 21-28. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Impresiones y Ediciones Arteta E. I. R. L. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170802023948/AI17.pdf>
- García, N., y Rojas, M. (2002). Rol del director: tarea de múltiples dimensiones. En N. García, M. Rojas y N. Campos, *La administración escolar para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas* (pp. 19-82). Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Girard K., y Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Manual de educadores. Granica.
- Guarín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Herrera, J. (2016). La educación en Latinoamérica: entre la cobertura y la calidad. *Revista Neuronum*, 2(2), 8-36. <https://bit.ly/2uCkR5w>
- Quiroz, S., Dari, N., y Cervini, R. (2018). Nivel socioeconómico y brecha entre educación secundaria pública y privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015. *REICE*, 16(4), 1-17. <https://bit.ly/2RV2As9>

- Lorente Rodríguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 27(16), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.645>
- Mañú, J. (2009). *Manual básico de dirección: dirigir es un arte y una ciencia*. Narcea.
- Maroto, J. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf)
- Martínez, Y. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, 23 (44), 8-28. <https://bit.ly/37vajDP>
- MINEDUCACIÓN. (2001). Ley 715 de diciembre 21. Artículo 9. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- MINED. (2008). *Dirección escolar efectiva. Documento 4*. San Salvador: Ministerio de Educación. [https://Downloads/direccion\\_escolar\\_efectiva\\_elsalvador.pdf](https://Downloads/direccion_escolar_efectiva_elsalvador.pdf)
- Navarro, M., y Lladó, D. (2014). *La gestión escolar: una aproximación a su estudio*. Palibrio LLC.
- Palacios, G., y Pina, J. (2011). *Gestión, dirección y supervisión de instituciones y programas de tratamiento educativo de la diversidad*. UNED.
- Pareja, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-19. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf>
- PISA. (2018). *Resultados PISA 2018*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- RAE. (2014). Conflicto. En *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?id=AGHyxGk>
- Ramírez, C. (2004). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. Limusa.
- Sandoval, L. (2008). *Institución educativa y empresa: dos organizaciones humanas distintas*. Universidad de la Sabana; EUNSA.
- Señoriño, O., y Bonino, S. (2002). Institución educativa: las definiciones de la indefinición. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11. <https://bit.ly/38NgDXG>
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Ediciones Morata.
- Vaillant, D., y Zidán, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253-274. <https://bit.ly/38Jw9nh>

## Una práctica de frontera. Las prácticas de responsabilidad social universitaria en la disputa con la gestión neoliberal de la ciencia<sup>22</sup>

Candela de la Vega  
Ana Clara Caccia.  
Giuliana María Dellea.  
Valeria Latimori<sup>23</sup>

Coincidimos con algunos autores (Fraser, 2017; Lazzarato, 2010; Lorey, 2016; de Lagasnerie, 2015; Leache y Sordoni, 2013; Foucault, 2007) en que, alrededor del mundo, y desde la década de 1970, el capitalismo comenzó a organizarse en una escala global a partir de una lógica neoliberal que, basada en la generalización del mercado y la competencia, reestructuró transversalmente el gobierno de las relaciones sociales. Inscrimos el siguiente artículo en una concepción que define al neoliberalismo como la *razón* del capitalismo contemporáneo, un capitalismo sin el lastre de sus referencias arcaizantes y plenamente asumido como construcción histórica y norma general de la vida (Laval y Dardot, 2013). En este sentido, el orden neoliberal, en tanto conjunto de discursos, prácticas y dispositivos determinantes de un nuevo modo de gobierno de los individuos, no es una alternativa al capitalismo, es una manera de "hacerlo funcionar" (Foucault, 2007: 111).

En más de 15 años de investigación como parte del Colectivo de Investigación “El Llano en llamas”, hemos mostrado en trabajos previos que la expansión del orden neoliberal nos situó frente a un nuevo repertorio de conceptos y formas de percepción en relación al mercado; a las formas de intervención del Estado y su sentido de legitimidad; a la propiedad de uno mismo, de nuestro cuerpo y de los cuerpos otros; de los territorios y de la naturaleza, de las maneras de vivir, producir y re-producirnos; y, finalmente, de las formas de subjetividad política<sup>24</sup>. Por ello, la extensión de la acumulación capitalista bajo clave neoliberal significa no solo que las actividades económicas están afectadas por la lógica de la ganancia y la competencia, sino también que éstas se imponen cada vez con más fuerza como métricas de todas las esferas de la vida social, impactando de manera profunda en las diversas configuraciones subjetivas.

En este contexto de activación transversal del neoliberalismo es que ubicamos y recuperamos una cierta línea de antecedentes que advierten que en Latinoamérica, en

---

<sup>22</sup> Este artículo ha tomado valiosísimos aportes de colegas docentes e investigadores, responsables de áreas de gestión institucional y estudiantes que participaron de dos instancias de debate: por un lado, las Jornadas AUSJAL “La calidad académica al servicio de la promoción de la justicia”, organizadas por la Secretaría de Proyección y Responsabilidad Social Universitaria de la UCC, el 8 de octubre de 2019; y, por el otro, del “III Encuentro de Investigadores y estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades” organizado por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UCC, el 9 y 10 de octubre de 2019. Asimismo, agradecemos la lectura atenta de la Lic. Agustina Latimori y sus cuidadosas valoraciones y aportes a la redacción y legibilidad de este artículo.

<sup>23</sup> El Colectivo de Investigación “El llano en llamas” es un equipo que trabaja en la UCC desde el año 2004 con análisis sobre conflictos y luchas sociales contemporáneas. Desde este año 2019, la Secretaría de Investigación de la UCC acreditó y financió el proyecto denominado “La racionalidad neoliberal, el gobierno de la vida y la reconfiguración de lo común como espacio de resistencia en Argentina, 2002-2017” (Res. N° 1363/19). Gran parte de las reflexiones más amplias sobre las que se sustenta este artículo son ecos del trabajo de análisis y producción actual del Colectivo ([www.llanocordoba.com.ar](http://www.llanocordoba.com.ar))

<sup>24</sup> Remitimos, especialmente, a los siguientes resultados de estudios previos: de la Vega (2019; 2018, 2017); Ciuffolini (2017a y 2017b); Ciuffolini, de la Vega et. al. (2017); Avale (2017); Azarian, Villegas y Whitney (2017); Azarian (2016); Ciuffolini y de la Vega (2011); Avale y de la Vega (2010); Saccucci (2018).

general, y en Argentina, en particular, la producción de ciencia organizada en torno a las instituciones universitarias ha sido también atravesada por las máximas neoliberales de la competencia y de la extensión del mercado (Aibar, 2018; Tomassino y Stevenazzi, 2017; Gómez Sánchez, Jódar Rico y Bravo Sánchez, 2015; Vallaey, 2014; Ibarra Colado, 2012; Barchiesi *et.al.*, 2010; De Sousa Santos, 2007; Borón, 2006). Si bien la desfinanciación pública de las instituciones universitarias de gestión estatal es la manifestación más nombrada en Argentina<sup>25</sup>; ésta no ha sido la única. La transformación neoliberal de la ciencia no sólo afecta los aspectos presupuestarios de las instituciones universitarias, sino también el contenido, los métodos y el *ethos* mismo del conocimiento y su producción.

En este marco, este artículo se centra en una reflexión sobre las prácticas de extensión, transferencia o responsabilidad social universitaria (en adelante RSU). Más que resolver -en primera instancia- el nombre con el que nos referimos a ellas<sup>26</sup>, preferimos que las palabras decanten tras la opción por ubicarlas siempre en el campo de la batalla en contra y más allá de las formas instituidas por el neoliberalismo para ordenar el mundo de la producción, distribución, uso y apropiación del conocimiento. Así, la principal tesis que sostenemos es que nuestras prácticas de responsabilidad social universitaria representan impulsos de apertura de “espacios contratendenciales” (Tomassino y Stevenazzi, 2017:55) que habilitan y habitan la posibilidad –resaltamos la idea de posibilidad, mas no la certeza– de mutar los actuales modos de producción, distribución y apropiación de saberes en la era neoliberal. Con ello, nuestras prácticas de responsabilidad social o de extensión universitaria adquieren una fuerza estratégica que excede ampliamente la condición de ser simplemente una serie de ‘buenas prácticas’ institucionales, un programa solidario o un acto de generosidad.

Esta afirmación se justifica en la descripción y análisis de tres dimensiones de una experiencia de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)<sup>27</sup>, radicada en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), en la ciudad de Córdoba, Argentina. Como parte del trabajo del Colectivo de Investigación “El Llano en Llamas”, este proyecto nació en el año 2010 y a lo largo de estos años tuvo como objetivo la producción de saberes en torno a la política en tres barrios populares del sur de la ciudad de Córdoba. Desde ese año, la UCC financió ininterrumpidamente la mayor parte de las actividades del Proyecto a partir de fondos

---

<sup>25</sup> El informe del Instituto de Estudios y Capacitación (IEC-CONADU, 2019) detalla la caída en la inversión pública dedicada a la educación universitaria en el periodo 2016-2018, respecto del periodo anterior 2012-2015. La menor prioridad de la educación, en general, y de las universidades, en particular, pueden comprobarse -según el estudio- tanto en términos de su participación del PBI, de su evolución con respecto a los índices de inflación o en cuanto a su participación en el presupuesto total, donde pierden peso frente al crecimiento acelerado de los servicios de la deuda externa.

<sup>26</sup> No desconocemos los intensos debates sobre las implicancias polémicas y políticas del uso de determinados términos para referir al tipo de prácticas que hacemos. Interesantes panoramas nos presentan los artículos de Stein (2018), Carignano (2017), Tommasino y Cano (2016) o Vallaey (2014). No obstante, como estrategia expositiva y también teórica, no queremos exponer una definición a priori sobre “las palabras” y “las cosas”.

<sup>27</sup> Esta es la denominación que adopta la UCC en el marco de su Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Católica de Córdoba 2015-2020 (Universidad Católica de Córdoba, 2015). Refiere a la “habilidad y efectividad de la universidad para responder desde sus funciones sustantivas a las necesidades de transformación de la sociedad en clave de justicia, solidaridad y equidad social” (2015:18). Los fundamentos teóricos de esta posición pueden ser rastreados en Vallaey (2014), Villar Olaeta (2017).

internos, así como también acreditó la participación tanto de investigadores del Colectivo, como de docentes y estudiantes de la propia Universidad<sup>28</sup>.

Este artículo se organiza en dos apartados principales. En el primero, se presentan los fundamentos teóricos de nuestra posición y las orientaciones metodológicas de nuestro análisis. En el segundo, agrupamos en tres dimensiones los resultados de nuestras prácticas de RSU que, a nuestro entender y para nuestro caso, abren espacios para experimentar contra-tendencias a la manera en la que la lógica neoliberal instituye modos de producción, circulación y apropiación del saber.

## **La gestión neoliberal en la producción, distribución y uso de los saberes.**

### *Fundamentos teóricos*

Siguiendo a Foucault (2007), el neoliberalismo es mucho más que una ‘política económica’: es una tecnología de gobierno global y transversal<sup>29</sup>. Su forma de organizar la existencia social se caracteriza por ampliar el modelo del mercado y la competencia hacia todos los espacios y aspectos de la vida social. La competencia es, en materia de relación social, la norma. Laval y Dardot (2013) afirman que, justamente, el neoliberalismo es tanto más resiliente mientras más excede la esfera mercantil y financiera donde reina el capital, produciendo así una suerte de parámetro o grilla de inteligibilidad e interpretación para una multiplicidad de situaciones de vida. Más aún, explica de Lagasnerie (2015), por esta disposición transversal, la lógica neoliberal actúa hoy como factor de erradicación de los ‘clásicos’ clivajes teóricos y políticos -socialismo/capitalismo; derecha/izquierda; por caso. En lugar de “desencadenar una multiplicidad de interpretaciones contradictorias, genera sentimientos análogos en personas [o discursos] de las que habría cabido esperar la adopción de posiciones alejadas y hasta opuestas” (de Lagasnerie, 2015:14)<sup>30</sup>.

Tal como ha sido demostrado por muchos análisis (Fraser y Jaeggi, 2019; Vignale, 2017, Saidel, 2016; Ciuffolini, 2015), desde hace más de treinta años, esta forma de gobernar las relaciones sociales preside leyes, políticas públicas y estilos empresariales; rige relaciones económicas y culturales públicas y privadas; e introduce los mecanismos competitivos como forma de comprensión del mundo y de nosotros mismos de manera que todos los hombres y mujeres son empujados a gestionar su propia vida con la lógica de la empresa. En la forma más lograda de subjetivación capitalista, no se trata de tener una empresa ni de trabajar en ella, sino de existir bajo el mandato de convertirse, a sí mismo y a la propia relación con uno mismo, en capital.

---

<sup>28</sup>Las Resoluciones rectorales de la UCC que acreditan este proyecto son las siguientes: Res. N° 3163/18; N° 44/17, N° 47/16; N° 72/15, N° 48/14, N° 31/13, N° 55/12; N° 608/11.

<sup>29</sup> Siguiendo a Foucault (2007), la idea de “gobierno” no remite a una institución específica sino a una actividad específica: la de conducir conductas sociales.

<sup>30</sup> Refiriéndose al escenario occidental de Europa y Estados Unidos, Laval y Dardot (2013) agregan que el éxito del neoliberalismo es explicado no solo en la adhesión de las grandes formaciones políticas de derechas al proyecto político de competencia a escala mundial, sino también por la porosidad de las izquierdas ante los grandes temas neoliberales, tales como las políticas orientadas a la flexibilización de las regulaciones de mercado y las destinadas a forzar la vuelta al trabajo de los desempleados. Es que el neoliberalismo es mucho más que una ideología partidaria: el neoliberalismo, cuando inspira políticas concretas, se niega a sí mismo como ideología porque es la *razón* misma. En consecuencia, políticas muy parecidas pueden recibir moldes distintos (conservadores, tradicionalistas, modernistas, republicanas, en función de las situaciones y los casos), poniéndose así de manifiesto su extrema plasticidad.

La ‘libertad de elección’ es un tema fundamental de las formas de conducta neoliberal de los sujetos. La fuerza de la lógica neoliberal reside en producir situaciones – no solo en la esfera económica, como ya explicamos– donde los sujetos se ven obligados a elegir, funcionando de acuerdo con reglas de juego que son percibidas como si ellos mismos las hubiesen deseado y creado. Por lo tanto, gran parte del esfuerzo neoliberal radica en introducir incentivos mercantiles o casi mercantiles para conseguir que los individuos se tornen activos ‘emprendedores’ o ‘actores responsables de sus elecciones’. Esta operación político y ética de responsabilización habilita que la vida se presente sólo como el resultado de elecciones individuales. En ese marco, la explotación, la inequidad o la injusticia ya no son percibidas y explicadas como efectos sociales de un sistema de acumulación, producción y reproducción –esto es, el sistema capitalista– sino como productos de un mal uso de las propias inversiones y elecciones individuales (Han, 2014; Lazzarato, 2010). Tal como advierten Laval y Dardot (2013), las dificultades para conseguir los recursos indispensables para asegurar la existencia cotidiana -comida, vivienda, tierra, descanso-, la enfermedad, el desempleo o la miseria; se convierten en ‘fracasos’ de una gestión individual de distintos capitales, en falta de previsión o prudencia por no haberse asegurado frente a los riesgos.

Ahora bien, el avance de la competencia mercantil hacia cada vez más relaciones y esferas de la vida social, ha tenido efectos profundos en los modos y procesos de producción de conocimiento en las sociedades contemporáneas. De hecho, la emergencia de unas específicas condiciones de producción, apropiación y regulación del conocimiento permiten hablar de una nueva fase histórica en la organización de la ciencia y de sus relaciones con la industria, las finanzas y el Estado (Aibar, 2018; Leache y Sordoni, 2018; Castillo Fernández, 2017; Rodríguez Romero, 2015, Rodríguez Freire, 2012)<sup>31</sup>. El acelerado desplazamiento del financiamiento público a la ciencia por el corporativo y las relaciones cada vez más estrechas entre las universidades y las industrias o el sector financiero, es uno de los aspecto más señalado (Aibar, 2018; Rodríguez Romero, 2015; Brunner, 2005; Barbosa de Oliveira, 2013). Es necesario recordar, en este sentido, que a nivel mundial más de dos tercios de la investigación científica actual es de carácter privado (Aibar, 2018): o bien se llevan a cabo en el seno de empresas y organismos privados, o se desarrollan, con fondos privados, dentro de instituciones públicas como las universidades (a través de investigación contratada, doctorados industriales, convenios de colaboración con empresas, entre otros). Este tipo de tendencias han generado transformaciones profundas en la cultura académica y científica y tiene preocupantes impactos tanto en las condiciones institucionales de producción, distribución y apropiación, como en el mismo contenido, el método y la orientación del conocimiento científico. Veamos a continuación algunos de ellos.

---

<sup>31</sup>Algunos autores resumen estas transformaciones bajo los nombres de capitalismo académico (Krimsky, 2003) o capitalismo cognitivo (Montenegro Martínez y Pujol Tarrés, 2013), uniéndose así a un conjunto más amplio de discusiones sobre el papel del conocimiento y de las universidades en el proceso de acumulación del capital, en la complejidad de tiempos e instancias de su producción, valorización, apropiación y reproducción (Sztulwark y Míguez, 2012).

En primer lugar, el énfasis en la producción de conocimientos que puedan ser fácilmente reutilizados por la industria y la insistencia en establecer vínculos con el mercado y favorecer la comercialización del conocimiento, constituyen rasgos nucleares del giro neoliberal en la ciencia actual. Así, por ejemplo, no es difícil advertir los sesgos que se producen cuando quienes financian la investigación tienen el control para decidir qué se investiga y qué se publica -por ejemplo, a partir de prácticas de retención de resultados no favorables a sus productos y restricciones a la libre circulación de información en la comunidad científica correspondiente (Lander, 2008). A estas estrategias se añade otra bastante desarrollada que consiste en la invitación a grandes empresas para que creen sus propias cátedras universitarias: el objetivo de la formación pasa a ser la producción de “mercancías cognitivas”, como dice Galcerán (2010:17), es decir, adaptadas al mercado u orientadas a formar trabajadores cualificados para las necesidades del mercado.

La exigencia de un determinado valor capitalizable explica la necesidad de producir conocimiento en forma de elementos discretos y potencialmente comercializables. El ámbito biomédico es uno de los terrenos donde esta tendencia es más evidente (Aibar, 2018, Rodríguez Romero, 2015; Galcerán, 2010); en cambio, las ciencias sociales y las humanidades han recibido mucha menos atención. Por ejemplo, existe una línea al interior de las ciencias sociales en Latinoamérica que ha tenido vínculos menos intensos y directos con el ámbito productivo-financiero y ello, radica en gran parte, en que a diferencia de otras áreas, estas investigaciones en ciencias sociales problematizan lo que no se veía como problemático, cuestionan lo que se tenía por incuestionable, desorientan más que orientan, y aumentan la incertidumbre en lugar de reducirla a proposiciones sencillas y fórmulas técnicas (Alves, 2019). Tal como apunta Borón (2006), ello nos permite entender por qué temas como la distribución del ingreso, la inequidad en el reparto de la riqueza/pobreza y la regresividad de la estructura tributaria estén dentro de los tópicos menos investigados en América Latina, pese a que nuestra región sobresale entre todas las demás por ser precisamente aquella en donde estos problemas asumen ribetes escandalosos.

Bajo esta lógica, investigadores, departamentos y universidades tienen un incentivo económico directo para buscar y producir ciertos resultados de la investigación, en la medida en que se llevan a cabo con patrocinio empresarial. En este camino, entonces, se nos presenta no menos que preocupante la pretensión de menoscabar el valor atribuido al saber y al conocimiento como elementos emancipadores y asociados a lograr sociedades más justas, en favor de una escala de prioridades en torno a la eficacia y a la productividad innovadora -de la que dependerá, parcialmente, la propia financiación de la producción científica y de los trabajadores y trabajadoras de la ciencia.

En segundo lugar, la transformación neoliberal de la ciencia contemporánea afecta especialmente a las instituciones de educación superior, que se conciben y gestionan, cada vez más, como empresas o corporaciones multinacionales sometidas a la competencia. Los principios de la gestión empresarial configuran cambios dirigidos a someter la dinámica universitaria, tanto a nivel de investigación como de docencia, a la obligación de resultados

e innovaciones objetivables o cuantificables, que se constituyen en los indicadores privilegiados de la calidad. Así, según Aibar (2018), las universidades compiten entre sí por captar estudiantes (tratados como ‘clientes’), las titulaciones se consideran ‘productos’ a comercializar y el lenguaje propio del *management* inunda todos los rincones de la academia. Ello hace de la universidad otra de “las unidades económicas con fines de lucro, destinada a operar como agente competidor en los mercados del saber” (Ibarra Colado, 2012: 85).

Piénsese, en particular, en la tendencia a aplicar múltiples métodos de evaluación. La lógica de la competencia en la producción de conocimiento viene acompañada por la urgencia de implementar mecanismos de evaluación que puedan dar cuenta que, lo que se financia, ‘verdaderamente’ es lo que se busca. En otras palabras, para ser ‘competente’ resulta necesario someterse constantemente a evaluaciones, ‘rendir cuentas’ y demostrar con cierto tipo de indicadores aquellos resultados de los recursos comprometidos (Gómez Sánchez, Bravo Sánchez y Jódar Rico, 2015). Como advierten Laval y Dardot (2013), la interiorización de las normas de rendimiento, la auto-vigilancia constante para someterse a los indicadores, la competición con los demás; son ingredientes de una tecnología de poder propiamente neoliberal que va dirigida a crear un sujeto, cuyo comportamiento sería guiado mediante los procedimientos de evaluación y de las sanciones a ellos vinculadas.

En tercer lugar, ya en el modelo idealizado de la ciencia liberal era esencial la idea de que hay sistemas de control internos a las diferentes comunidades o subcomunidades científicas, por fuera de las cuales no podría evaluarse o juzgar los resultados de investigaciones especializadas. Es éste el sentido que tienen los procesos de discusión y evaluación –así como la posibilidad de repetición de los experimentos– por parte de los pares (Rodríguez Freire, 2018). En esto, las revistas científicas arbitradas juegan un papel medular: son las evaluaciones, por las cuales pasan los artículos antes de ser publicados en las revistas científicas arbitradas más prestigiosas de cada campo o disciplina, el ámbito privilegiado del control de la calidad o la confiabilidad de los resultados presentados por los científicos. Todo ello organiza y convencionaliza unas específicas relaciones entre sujetos y territorios y su lugar en la producción y uso del saber: un conjunto de sujetos que habitan ciertos lugares son los productores de saber, otros son sus controladores, y otros, por caso, ciudadanos o grupos sociales, en el mejor de los casos, son “receptores” (de Sousa Santos, 2007); “objetos” (Menoni, 2015); o peor aún, “clientes” (Ibarra Colado, 2012).

Esta topografía específica al interior del proceso de producción de saberes también tiene un correlato a nivel geopolítico, por ejemplo, cuando los comités y jurados de los diversos organismos encargados de supervisar la actividad académica otorgan a un artículo publicado en alguna revista académica norteamericana un puntaje muy superior al asignado a un libro publicado en nuestros países:

“Se recompensa con más generosidad la publicación de un pequeño artículo en el extranjero -fundamentalmente en Estados Unidos, y en menor medida en Europa- que un libro publicado en México, Río de Janeiro o Buenos Aires. ¿Cuál es el

argumento? El argumento, revelador de la humillante colonialidad que abruma a nuestros grupos dirigentes, asume que ‘allá’, en Estados Unidos, se hace una ciencia social de altísima calidad, y que si un trabajo de alguno de nuestros investigadores es aceptado para ser publicado en el Norte, eso quiere decir que es una obra que se encuentra al nivel de excelencia que indiscutiblemente prevalece en aquellas latitudes [...] No hace falta extenderse demasiado sobre los efectos devastadores que sobre el pensamiento crítico tienen la colonialidad y el racismo implícitos en tales criterios de evaluación” (Borón, 2006: 56).

En este escenario, lo que se revela es el enorme hiato que separa, por un lado, las preocupaciones de las investigaciones, y, por el otro, la producción de la vida en nuestras latitudes o geografías. Si publicar en Estados Unidos es fundamental para que nuestros profesores e investigadores mejoren sus puntajes –pues con ello aumentan su retribución salarial, en un contexto de salarios deprimidos y/o congelados–, nuestra agenda de investigación y las orientaciones teórico-metodológicas de los investigadores e investigadoras pasan a estar crecientemente dominadas por los comités editoriales de aquellas revistas que establecen prioridades que poco tienen en común con las nuestras, alejándonos de los problemas que afligen a nuestras sociedades.

En este marco, sostenemos como tesis central del artículo que nuestras prácticas de responsabilidad social universitaria tienen la fuerza estratégica de mostrarnos lo que una época tiene de intolerable. Además, sostenemos que son estas mismas prácticas las que tienen la potencia de abrir un espacio-tiempo para el “acontecimiento político”, es decir, instituyen un punto donde se vuelve posible la experimentación y la creación de nuevas posibilidades de vida común, una nueva “distribución de los posibles y de los deseos” (Lazzarato, 2006: 44). Como dice Ciuffolini, los espacios “acontecimentales” nos permiten pensarnos en el marco de procesos de transformación “siempre dinámicos e imprevisibles en los que los sujetos pueden configurar otras formas de existencia, desplazando y dislocando la manera en que son atados a ciertas identidades, relaciones y territorios” (2015:53). Insistimos, tal como mostraremos luego, que, esta afirmación respecto de nuestras prácticas de RSU no es una posición romántica ni ingenua: no estamos diciendo que ellas representan una alternativa completa ni global al neoliberalismo; tampoco decimos que constituyen la fórmula mágica que garantiza el forjamiento de relaciones sociales más justas y libres para todos y todas. Nuestra mirada solo reconoce que, en nuestra experiencia, fueron estas prácticas las que mostraron una fuerza importante para interrumpir –aunque sea por momentos o parcialmente– cierta continuidad de las lógicas capitalistas y neoliberales de producción de conocimientos. Por eso, permitieron abrir, en su lugar, un espacio-tiempo para el experimento, es decir, para probar formas de relaciones sociales más justas, modos de estar con otros y otras en relación con la producción, circulación y apropiación de los saberes.

### ***Abordaje metodológico***

La tesis central de este artículo se sustenta en el análisis cualitativo de una experiencia colectiva llevada a cabo en el marco de un Proyecto de Proyección Social y Responsabilidad Social Universitaria (RSU), radicado en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), en la ciudad de Córdoba, Argentina. La particularidad de esta experiencia radica en dos aspectos.

Por un lado, se propuso habitar, a lo largo de casi 10 años, tres barrios populares de la zona sur de la ciudad de Córdoba, Argentina. Aledaños unos con otros, quienes participamos del Proyecto caminamos de manera más o menos sostenida por Villa La Lonja, Villa Costa Cañada y barrio Suárez. Con matices entre ellos, se trata de barrios insertos en el ejido urbano de la ciudad que, a pesar de haberse conformado hace más de 50 años, carecen de servicios públicos mínimos (electricidad, cloacas, gas natural, recolección de residuos). La mayoría de sus pobladores y pobladoras carecen de propiedad formalizada de los terrenos y viviendas y están atravesados por una enorme precariedad laboral de más de tres generaciones (Colectivo de investigación el Llano en Llamas, 2018).

Por otro lado, se trata de una experiencia que mantuvo, a lo largo de los años, el objetivo de producción de conocimiento en relación a la *política*. Y aquí, asumimos que la *política* no remite solo y siempre a las importantes formas institucionales que, comúnmente llamamos ‘Estado’ o ‘gobierno’. Preferimos, entonces, vincular la *política* con las prácticas y sentidos que instituyen –o destituyen– una manera de vivir juntos, de relacionarnos y de gobernarnos<sup>32</sup>. Con este horizonte, el impulso de nuestra acción nunca hubiese podido ser el ‘llevar’, ‘asesorar’, ‘socializar’ o ‘transferir’ conocimiento sobre ‘el buen gobierno’, sino, por el contrario, aprender y participar de las actuales, contradictorias y conflictivas formas en que se hace y se piensa la política en una comunidad dada.

Los resultados que presentamos en este artículo se fundamentan metodológicamente en la revisión de distintas fuentes documentales producidas en el marco de nuestra propia práctica de extensión. Por un lado, recurrimos a los informes con datos cuantitativos propios obtenidos a través de un relevamiento sobre condiciones de vida realizado en el año 2017 en los barrios donde desarrollamos las actividades de este proyecto. A su vez, esta información cuantitativa fue complementada con los registros de intervenciones de vecinos y vecinas que concurren a talleres donde se reconstruyeron las historias barriales y, además, se identificaron las principales problemáticas de vecinos y vecinas, y posibles estrategias para su resolución.

De esta manera, los datos que surgieron de este relevamiento y de los registros cualitativos fueron procesados por el Colectivo de Investigación y reunidos en un documento final escrito con el formato de una cartilla<sup>33</sup>. Este informe final no solo

---

<sup>32</sup> Esta postura sobre lo político está inminentemente relacionada con el conflicto –antes que con el consenso–, y puede rastrearse en distintas miradas críticas en la teoría política contemporánea. Para una referencia rápida al lector o lectora no habituada en las discusiones de esta disciplina, remitimos al texto de Rancière, “Política, policía y democracia” (2006), para comprender rápidamente el núcleo de desacuerdo y conflicto que involucra siempre la producción de un mundo común.

<sup>33</sup> Una cartilla es un tipo de documento escrito muy difundido en Argentina como herramienta para la generación y difusión de contenidos propios desde las organizaciones sociales. Según el Proyecto de comunicación “Cajón de Herramientas”

pretendía ser un diagnóstico de distintos aspectos que hacían a cada situación barrial sino que también fue devuelto a los participantes de la organización para ser utilizado como insumo de trabajo.

Por otra parte, a lo largo de los años de ejecución del proyecto (2010-2019), se ha procurado que estudiantes, docentes, militantes de organizaciones sociales e investigadores escribamos algunos registros de campo. Esta es una estrategia metodológica ligada a la observación participante antropológica, a través de la cual se accedió a registrar de manera completa, detallada y precisa todos los eventos sociales, los discursos de interlocutores, planificaciones de actividades, debates (Guber, 2004 y 2001) que se produjeron en el marco de los espacios de formación política y de otras instancias de organización comunitaria y barrial.

Los registros de campo, los relevamientos ‘casa por casa’ y los informes producidos durante nuestro proyecto; son materiales que abren las posibilidades de acceder al saber acerca de diversos aspectos de la vida social (Abela, 2002). Por ello, sobre estos distintos registros empíricos, utilizamos la técnica de análisis de contenido, a través de la cual, pretendemos captar los distintos contextos de comunicación y producción de discursos presentes en esas diversas fuentes (Hernández, 1994).

### **Resultados. Dimensiones contra tendenciales de una experiencia de RSU**

En este apartado, explicaremos tres aspectos en los que nuestras prácticas contribuyen a abrir esos espacios para experimentar contratendencias frente a la lógica mercantil y competitiva de producción neoliberal del saber.

#### ***La producción del saber político como parte de un espacio vital de producción del saber***

La lógica de la competencia neoliberal deviene, como hemos explicado, en una necesidad de evaluación permanente, de mostrarse siempre ‘productivos’ y no ‘ociosos’. La supuesta transparencia que se alaba del hecho de ‘rendir cuentas’ de los resultados opaca, en realidad, la oposición que se produce entre ‘el tiempo de la vida’ –donde el aprendizaje y la creación de saberes procede de manera lenta y no lineal–; y ‘el tiempo de la producción de mercancías’ –que está, por el contrario, “dominado por la velocidad de aprendizaje simplificado, que genera un mundo extraño, alienante, de objetos y de comportamientos, en relación al mundo de la vida” (Rullani, 2004: 105).

El imperativo de identificar y medir ‘resultados’ en torno a la producción de conocimientos, en general, supone capturar de manera sincrónica unos eventos que, en realidad, forman parte de procesos sociales e históricos mucho más lentos, complejos, multidimensionales y oblicuos, a través de los cuales se produce y reproduce, de manera colectiva y social, la vida. Especialmente cuando trabajamos en territorios no académicos,

---

(<https://cajondeherramientas.com.ar/>), en tanto mediación y ayuda a la posibilidad de una reflexión, la cartilla aporta realmente a la concreción de consecuencias pedagógicas cuando busca generar preguntas más que dar respuestas. Pero su mayor desafío es generar condiciones para el pensamiento abductivo, para invitar a los lectores a construir sus propias conjeturas respecto al sentido de las cosas, los elementos de análisis y sus criterios de acción.

la posibilidad de crear nuevos conocimientos, de cuestionar saberes, o de construir redes semánticas para comunicar y transmitir esos saberes ocurre siempre y de manera constitutiva dentro de un espacio-tiempo, donde se crean y resuelven muchos otros aspectos de la vida y la existencia cotidiana (la alimentación, la vivienda, el trabajo, la salud, entre otras). La enorme diversidad de experiencias sociales del ‘espacio-tiempo de la vida’ condicionan, permiten u obstaculizan cualquier ‘resultado’ que se quiera medir en términos de creación de saberes o conocimientos<sup>34</sup>.

Lo que nuestra experiencia de RSU nos ha permitido ver es que, justamente por esta inserción en un espacio-tiempo vital, la creación de saberes respecto de la vida política procede en los territorios de manera lenta y no lineal, y por ello, no puede ser abordado como ‘un único resultado’ o no ha sido siempre ‘el mismo resultado’. Así, a lo largo de 9 años, identificamos que nuestro proyecto transitó por tres ‘tipos de resultados’. Cada uno de ellos representa formas distintas en las que fue posible, para determinado momento, relacionar la producción de saberes y el tiempo-espacio de la vida. Entre ellos, hay rupturas cualitativas que nos impiden ponerlas en una misma línea de continuidad o gradualidad; y, por lo tanto, medirlas siempre de la misma forma o suponer ‘evoluciones’ entre una y otra.

En sus inicios, en el año 2010, el proyecto se planteó abordar como problemática la centralidad que asume el delito en la vida cotidiana de los jóvenes de sectores populares, en el marco de un enorme dispositivo de violencia y violación de derechos y garantías más elementales, profundamente concentrado en jóvenes (Crisafulli y León Barreto, 2015; Rodríguez Alzueta, 2014; Hathazy, 2014; Kessler, 2009). En el caso de los barrios donde trabajamos es una constante la aparición, en nuestros registros de campo, de relatos sobre situaciones de allanamientos, abuso de autoridad, golpizas, maltratos y amenazas hacia los vecinos y vecinas.

En su cuaderno de campo, una estudiante retoma palabras de vecinas:

Seguramente fue el de la villa’, esa es la opinión que más rápido circula y que se enuncia con facilidad cuando se piensa en un robo o actividad delictiva, y así lo manifiestan lxs vecinxs, cansadxs de siempre ser apuntados, de convertirse en el blanco fácil de las acusaciones por toda delincuencia ocurrida.

Durante dos años, se apostó a generar prácticas que contribuyeran a que jóvenes –y su círculo familiar y barrial más cercano– se apropiaran de herramientas relativas al conocimiento y ejercicio de derechos, garantías y procesos penales y contravencionales (de la Vega, 2015; Ciuffolini y de la Vega, 2013). En esta etapa, el objetivo de crear saberes políticos estuvo permeado por un punto de partida: las condiciones de acceso a ciertos conocimientos sobre los derechos y la vida democrática son limitadas, cerradas y obstaculizados en los territorios que caminamos. De ahí que el formato más usado de

---

<sup>34</sup> Así planteado, el problema no es solo el de las metodologías e instrumentos para ‘medir’. Sabemos que los diversos instrumentos de medición inherentemente hacen visibles o invisibles determinados aspectos de las prácticas sociales. Un estudio profundo de este aspecto, especialmente orientado a la medición de prácticas extensionistas, se encuentra en Grabino y Santos (2017).

intervención en estos años fueron los talleres de socialización de herramientas jurídicas y la elaboración de cartillas escritas que sistematizaran esos saberes.

A partir de 2012, la profundización del trabajo con las organizaciones de vecinos y vecinas hicieron mucho más evidente que la problemática vinculación con el sistema penal-contravencional y el dispositivo de seguridad/violencia dominante se podía enfrentar con mejores perspectivas si ampliábamos nuestra mirada sobre ese espacio-tiempo vital: existía todo un haz de relaciones socio-territoriales que anudaban verdaderas ‘bases de seguridad’ para la apropiación, cuestionamiento o ajuste de saberes y conocimientos. Enfrentar situaciones de violencia policial implicaba, para las y los jóvenes y sus familias, contar con el apoyo de otros familiares y, especialmente, de vecinos; o ser reconocidos como miembros activos de espacios de organización barrial. Por ejemplo, la cartilla elaborada en el año 2017 incluye testimonios de vecinas y vecinos que perciben que las situaciones de violencia policial se han reducido con la fortaleza de los procesos de organización barrial y comunitaria.

La participación directa o indirecta en espacios colectivos de organización comunitaria y barrial; la circulación de sentidos de pertenencia y de historias comunes sobre el barrio y su vida; el reconocimiento como trabajadores o trabajadoras de la economía popular, entre otras; se nos presentaban, entonces, como catalizadores de la configuración social de identidades, de relaciones y, especialmente, de saberes. En este sentido, por ejemplo, es interesante notar que en los tres barrios donde se desarrolló el proyecto, la construcción y mejora de los salones comunitarios es recordado como uno de los máximos hitos en la historia del barrio, alrededor de los cuales ha sido posible dar origen a nuevos asuntos que motorizaron otras experiencias comunitarias de organización y de vida en común.

En esta etapa, los ‘resultados’ de nuestro proyecto estuvieron situados en un plano de construcción de una red común de vínculos y trayectorias de saberes sobre la política y sobre la forma de hacer política. La generación de confianza y de usos comunes del lenguaje fueron esenciales para reconocernos y habitarlos en la heterogeneidad de historias, subjetividades e incluso, trayectorias de militancia y participación política. Es que, de acuerdo a nuestros registros, se trata de barrios atravesados por diversos nodos de organización y por la presencia (conflictiva o no) de diferentes actores sociales, políticos y religiosos.

Colocándolos permanentemente en el lugar de la incerteza y la búsqueda, al menos por 5 años, la apuesta a fortalecer estas redes de confianza se reveló como el sustrato fundamental en el ejercicio de la discusión política y la creación de saberes sobre la política. Por ende, la estrategia de intervención privilegió la integración de estudiantes y docentes del proyecto en las instancias comunitarias de producción y gestión de la vida cotidiana: copas de leche, talleres culturales o deportivos, espacios asamblearios. Según nuestros registros, entre 2012 y 2017, aproximadamente unos 100 estudiantes y unos 10 docentes de la UCC habitaron y participaron en tareas cotidianas de esos espacios.

Ya desde el año 2018, continuando en 2019, emergió una tercera orientación de ‘resultados’ en relación con la formación de saberes políticos: crear, en conjunto con los vecinos y vecinas organizadas, espacios de formación mensuales de aproximación sistemática a ciertos asuntos de la vida política. Fue el momento en que dijimos: “Vamos a enunciar, planificar y discutir juntos qué es el Estado, qué es la democracia, qué significa la autonomía, qué es la violencia” y cómo esos conceptos son vividos y experimentados por los sectores populares. Por primera vez, se estableció una planificación de temas alrededor de los cuales comenzar a reconocer, por un lado, los sentidos y significados que tienen quienes participan de los encuentros sobre ciertas dimensiones políticas de la vida social; y por otro, cuáles otros sentidos podrían llegar a ser la base para la configuración de nuevas y más justas relaciones sociales. Pero ello ha sido posible luego de un *estar-juntos* de personas que, desde distintas historias y trayectorias, poblamos y generamos un mundo vital bajo pautas de respeto, colaboración, dignidad y reciprocidad; es decir, en aquellas relaciones no plenamente subordinadas a las lógicas de valorización capitalista del conocimiento que hemos podido construir y defender de manera conjunta.

Aquí el ‘tipo de resultados’ ya no solo refieren al alcance de la apropiación social de los conocimientos, como dice Stein, sino a “la generación de nuevos conocimientos socialmente acordados” (2018: 25). Así, entre 2018 y 2019 se realizaron unos 18 talleres de frecuencia mensual donde participaron aproximadamente unos 36 estudiantes, 4 docentes, y un promedio de 50 vecinos y vecinas en cada taller. Además, ocasionalmente participaron representantes de otras organizaciones sociales, instituciones educativas y religiosas que también habitan los barrios. Transcribimos abajo un fragmento de un registro de campo de otra estudiante durante el año 2019 que expone el tipo de experiencia de cada taller:

“los talleres se llevan a cabo en espacios comunitarios, generalmente en el salón comunitario del barrio, y en los casos en que somos muchxs lxs que participamos, el taller se lleva a cabo afuera. Si hacen falta sillas, las buscamos en la casa de alguna vecina (esto nos sorprendió a la mayoría, el hecho de que siendo “desconocidos” entrabamos a buscar las sillas a la casa de la vecina como si nada, y éramos “acogidos” como si fuésemos del barrio). Luego, siempre nos disponemos en rondas, para vernos las caras. Las intervenciones de vecinas (mayoritariamente son las mujeres las que toman la palabra) y vecinos, algunas veces son más coordinadas y fluyen más, y otras veces se interponen y el ambiente se torna más conflictivo, lo cual suscita la intervención de quienes organizan el taller (a veces miembros del Colectivo “El llano en llamas”, otras veces del Encuentro de Organizaciones, y otras, miembros de algún colectivo u organización social, etc.) o de alguna vecina que alza la voz y pone orden. Generalmente se comienzan los talleres planteando disparadores sobre la temática que se aborda, para poder abordarla grupalmente, repensar y poner en discusión eso que pensamos... y lo que pensamos siempre se entremezcla con historias personales, opiniones y sentimientos que dan especificidad y suman contenido a las discusiones”.

Resumiendo, los ‘resultados’ en la producción de saberes dependen de aquellas relaciones que, en un nuevo y siempre inestable espacio-tiempo común, traman y trazan

distintos sujetos. Lejos de posicionarnos neutralmente, lo anterior también implica reconocer que participamos activamente en la definición de texturas, bordes y colores de ese espacio-tiempo vital.

### ***La producción del saber político en el marco de una comunidad epistémica ampliada***

El segundo aspecto por el cual nuestras prácticas contribuyen a abrir espacios para experimentar contra-tendencias nos dirige hacia la configuración de una “comunidad epistémica”, orientada a cuestionar y superar las jerarquías epistemológicas entre saberes y sujetos. Ello implica, en primer plano, la suspensión del antiquísimo privilegio del saber científico y universitario como el único legitimado para construir conocimientos acerca de la política y de la vida de quienes habitan los territorios donde desplegamos las prácticas de extensión. Como señala Rodríguez Freire y Tello (2012), si bien la institución universitaria ya no ocupa un lugar central en la producción del conocimiento, desbordado por las redes de información, sigue siendo un gran lugar de concentración y control de la jerarquización de la fuerza de trabajo a través de mecanismos de valorización, desvalorización, desclasamiento y control del conocimiento.

En este plano, nuestras prácticas de RSU impulsan la des-organización de algunas posiciones consagradas en la producción y apropiación de saberes: el de las y los habitantes del territorio, ciudadanos y grupos sociales como ‘aprendices’, como depositarios de un desvalorizado ‘sentido común’, como ‘objetos’ del conocimiento, o como ‘clientes’. De Sousa Santos (2007) argumenta que este tipo de distribución de posiciones produce una “injusticia cognitiva” que se asienta en la invalidación, e inclusive la destrucción de todo modo de conocer no científico. Pero, a su vez, como explica Mollis, esto no sería posible sin un enorme dispositivo de complejas interacciones entre “el estatuto de la ciencia, las profesiones y las disciplinas, la expansión o contracción del mercado de trabajo, las diferencias entre clases sociales, las minorías étnicas, el poder, los géneros, o la respectiva ubicación del trabajo manual e intelectual en la escala de valores sociales” (2003: 205).

Frente a ello, de Sousa Santos propone caminar una senda hacia la ecología de saberes, es decir “[...] un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo” (2006a: 67). Esto sirve como base, sostiene el autor, para la construcción de “comunidades epistémicas más amplias” (2006: 67) que, en primer lugar, empujen a desdibujar la rígida línea divisoria entre ‘sujetos que conocen e investigan’ y ‘sujetos investigados’. Así, se dispone como principio organizador del conocimiento que no es posible estudiar al otro y a ‘lo otro’ como simples objetos: los sujetos merecen ser reconocidos y ubicados como productores y producidos de lo que conocen (Jaramillo Echeverri, 2006).

El registro de campo de un estudiante en 2019 puede ser interpretado en este camino, cuando escribe:

“Existe conciencia de las injusticias y violación de derechos que viven los hombres y mujeres del barrio, pero hay además un fuerte interés en generar aún más conciencia en relación a esas problemáticas. Sumado a ello, se puede ver la importancia que se le da al diálogo, al encuentro y la deliberación como medios para abordar los problemas colectivos que se presentan; como medios de participación en la vida política, capaz de visibilizar las vulneraciones e injusticias que se producen en torno al barrio”.

En el barrio, en los talleres de formación y en el conocimiento que allí se produce, las vecinas y vecinos organizados de los barrios populares son convidados, desde el primer momento, como sujetos políticos, partícipes y hacedores, cuyas experiencias y saberes, son parte del proceso político de producción de conocimiento y protagonistas del proceso de toma de decisiones. Luego, “el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones” (Freire, 1984:39).

Si aceptamos lo anterior, el conocimiento se produce, en los territorios donde hacemos extensión, a partir de la articulación de sujetos con distintos o simultáneos roles de investigadores, de docentes, de estudiantes, de militantes de organizaciones sociales, de trabajadores de la economía popular, de madres, de vecinos/as, etc. Así, los momentos de formación de saberes involucran la participación de sujetos que adoptamos diversos roles en distintos momentos: por ejemplo, nosotras mismas pasamos de ocupar roles de talleristas y organizadoras de contenidos, a estar del lado de quien escucha y aprehende; o a garantizar tareas de cuidados de niños y niñas, o de logística para la preparación o desarrollo de talleres. Y por eso –y no a pesar de ello– es que el tipo de conocimientos sobre la política que se produce se encuentra directamente vinculado a las necesidades de los vecinos y vecinas. Nos encontramos entonces en un espacio donde no es el mercado y sus necesidades competitivas lo que marca qué conocimiento hay que tener, de qué modo generarlo y en qué tiempos; sino que es la necesidad de reproducción de la vida cotidiana en los barrios lo que marca la relevancia a la hora de elegir entre vecinas, vecinos y sujetos universitarios sobre qué pensar, aprender y formarnos políticamente.

Otro ejemplo de este aspecto es el hecho que, durante estos años, existieron tres instancias de relevamiento y recolección de datos sobre los barrios. El primero, un relevamiento sobre la situación de acceso al agua en Villa La Lonja, en el año 2014. El segundo, en el año 2016, el Relevamiento Nacional de Barrios Populares (RENABAP), bajo la órbita de la “Coordinación de Proyectos Socio Comunitarios” dependiente de la Secretaría de Coordinación Interministerial de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación; los barrios relevados en 2017 pasaron a integrar luego el Registro Nacional de Barrios Populares en Proceso de Integración Urbana<sup>35</sup>. Por último, y desde el Colectivo “El

---

<sup>35</sup> El Decreto 358/17 creó el Registro Nacional de Barrios Populares en Proceso de Integración Urbana (ReNaBaP) existentes al 31/12/2016, incorporándose dentro de la Agencia de Administración de Bienes del Estado (AABE), y cuya finalidad principal es la de registrar los bienes inmuebles donde se asientan los barrios populares, las construcciones existentes en dichos barrios y los datos de las personas que las habitan, a efectos de desarrollar políticas públicas habitacionales inclusivas. El Registro puede consultarse en <https://www.argentina.gob.ar/barriospopulares>

llano en llamas” se ejecutó un censo sobre condiciones de acceso al hábitat, durante los meses de octubre y diciembre del año 2017, en barrio Villa La Lonja –y una sub-área de la villa llamada “El obrador”–, en el marco de un “Proyecto de Investigación y Desarrollo orientados a la oferta y la demanda (PIODO), financiado por el Ministerio de Ciencia y Técnica de la Provincia de Córdoba<sup>36</sup>.

La particularidad de estos relevamientos, es que fueron pensados, diseñados y ejecutados en conjunto entre vecinas y vecinos de los barrios involucrados, miembros de este proyecto de RSU y otros investigadores del Colectivo “El llano en llamas”. Además, en el caso del RENABAP, también participaron representantes gubernamentales a nivel nacional. Los resultados de esos relevamientos fueron compartidos en instancias asamblearias y difundidos dentro de los barrios a través de cartillas, documentos digitales o gigantografías en espacios comunitarios.

Es justamente en el encuentro de diversas trayectorias de vidas, trayectorias académica-educativas y trayectorias de participación política, donde se encuentra la potencia de generar conocimientos y saberes de la vida política que, lejos de los mandatos de la innovación valorable en términos mercantiles, puedan orientarse a imaginar e instituir un proyecto de vida común más justo. Si aceptamos pensarnos en una misma “comunidad epistémica”, nuestra práctica de RSU debe disponerse a habilitar, donde sea, canales de parto de saberes que transmuten en reales capacidades para pensarnos y actuar políticamente sobre el modo común de estar y vivir juntos. En este sentido, al no ser nuestras prioridades la ‘eficacia’, la ‘productividad innovadora’ o la ‘comercialización inmediata’, podemos aun rescatar el valor del saber y el conocimiento como elementos para paliar las injusticias y desigualdades sociales actuales.

Se configura así una ciencia reflexiva y participativa, donde el quehacer científico es aliado y no rival de las organizaciones sociales. Lejos de la pretendida neutralidad del quehacer científico, la creación, articulación y sistematización de conocimientos se orientan a la posibilidad y la motivación de proyectar y prefigurar en la acción colectiva y comunitaria aquellos ‘mundos otros’ y aquella ‘política otra’<sup>37</sup>. Como reconoce Botero, se trata de un pensamiento que hace crítica desde la experiencia viva y desde la existencia de comunidades: “más que aportar argumentos cognitivos de reflexión para construir nociones y debates teóricos, se aportan experiencias donde la vida se debate en su propia existencia, sabiéndose en el límite entre lo ideológico del conocimiento y de la política al sabernos

---

<sup>36</sup> Proyecto: “Problemas y necesidades en la producción del espacio en sectores populares de la ciudad de Córdoba. Claves para el diseño de una estrategia integral de regularización del hábitat”. Dirección: Ma. Alejandra Ciuffolini. Radicación: Área de Ciencias Sociales y Humanidades, UA-CONICET, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Financiamiento: Convocatoria PÍODO 2015, Ministerio de Ciencia y Tecnología (MinCyT) de la Provincia de Córdoba. Res.: 55/16.

<sup>37</sup> Existe un extenso debate epistemológico acerca de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad privilegiado en la investigación social (Ruiz, 1998; de Sousa Santos, (2006b); Jiménez-Albornoz, 2019). Aunque no es pretensión del presente artículo abordar esta discusión, coincidimos con de Sousa Santos (2006b), cuando señala que es preciso diferenciar “neutralidad” de “objetividad”; ambas son imposibles de alcanzar en términos absolutos. La “objetividad”, tal como señala el autor, consiste en la aplicación de métodos que permitan realizar análisis que trascienden las producciones anticipadas de ciertas preferencias ideológicas; además, permite la identificación de aquellos supuestos, preconceptos, valores, etc. que subyacen a cada investigación científica. Entonces, como científicos sociales críticos creemos necesario maximizar la objetividad y minimizar la neutralidad.

parte del engranaje pero en intento de ir develando las incoherencias, comenzando por las propias” (2012:33).

En este sentido, un registro del año 2019 de una estudiante apunta que, en los talleres de formación en los que participó:

Las problemáticas se abordan, se piensan y repiensen en vistas a poder elaborar estrategias para generar ‘otros mundos posibles’. Lo llamativo, es que para poder llevar a cabo estas estrategias y concretar soluciones, siempre se parte de la base de la necesidad de acción colectiva entre vecinxs organizados, de robustecer la organización popular y la lucha conjunta.

Así, por ejemplo, la decisión de participar del relevamiento de datos para el RENABAP estuvo orientada a dos objetivos. Por un lado, a obtener certificado de Vivienda Familiar. Este es un documento expedido por la ANSES que permite a los habitantes de los barrios populares incluidos en el Registro acreditar su domicilio ante cualquier autoridad pública nacional, provincial o municipal y solicitar servicios como la conexión a la red de agua corriente, cloacas, energía eléctrica, gas natural o transporte. Por otro, a exigir la sanción por el Congreso de la Nación de la Ley N° 27.453 de regularización dominial para la integración socio urbana. Esta Ley se sancionó finalmente en octubre de 2018 e impone a las instancias gubernamentales de los tres niveles la obligación de iniciar procesos de expropiación, regularización dominial y urbanización de casi 4.500 barrios populares donde habitan más de 3 millones de personas en todo el país<sup>38</sup>.

En resumen, lo que pretendemos en estas prácticas es habilitar la posibilidad de tensionar las jerarquías entre sujetos productores y sujetos apropiadores o consumidores del saber y aquellos límites entre el supuesto conocimiento ‘válido’ y el ‘no válido’; desdibujar las fronteras inhibitorias entre ‘ciencia’ y ‘praxis política’. Potenciar, de esta manera, estrategias que produzcan saberes necesarios que permitan entender y, simultáneamente, dar existencia a “formas de lo político distintas e inconmensurables, carentes de medida común” frente a lo que se nos impone como un “presente inadmisibile” (Gutiérrez Aguilar, 2017: 34).

Entonces, si se hubiese optado por un enfoque con carácter ‘privatista’, este habría bregado por el ‘asesoramiento’ o ‘consultoría’ respecto de las “buenas prácticas políticas”. Nuestro proyecto, por el contrario, fue perfilando una forma de trabajo cuyo objetivo estratégico y a largo plazo es revisar, incorporar, re-organizar y socializar los saberes y experiencias políticas de las comunidades, y simultáneamente, las nuestras, en el marco de un proyecto político emancipatorio mucho más amplio que también nos incluye.

A su vez, como el conocimiento que coproducimos en nuestras prácticas es un conocimiento situado y sus temáticas son definidas en el territorio, se reducen las distancias

---

<sup>38</sup>Según los datos arrojados por el RENABAP (disponibles en el sitio <https://www.argentina.gob.ar/barriospopulares>) en Córdoba hasta fines del 2016 se registraron 119 barrios populares, en los que hay 14.372 viviendas, habitadas por 16.069 familias. Unas 55.000 personas. De ahí la importancia de esta Ley, cuyos puntos centrales incluyen declarar de utilidad pública y sujeta a expropiación aquellas tierras que ocupan los barrios populares relevados en el RENABAP y que no corresponden al Estado Nacional, y la suspensión de desalojos en dichos lugares durante cuatro años.

entre las preocupaciones de nuestras investigaciones y la producción de la vida en nuestros barrios. Con esto, procuramos poner en jaque el correlato geopolítico que surge de la topografía específica de la producción de saberes y disputar los efectos negativos, que tienen sobre el pensamiento crítico, la colonialidad y el racismo implícitos en sus criterios de evaluación.

Sin embargo, es preciso reconocer, para no realizar lecturas ingenuas, que no se trata de pensarnos como una comunidad epistémica exenta de conflicto. Las redes cooperativas que habitamos para producir saberes son ambivalentes: “una combinación conflictiva de autonomía y mandato capitalista, de luchas por la libertad y de resultados mercantilizados” (de Nicola y Roggero, 2012: 257). Por ejemplo, un fragmento de un registro de los talleres de diagnóstico barrial en el año 2017 para Villa La Lonja apuntan que:

Se identificó la ruptura de vínculos comunitarios y tensiones internas; y se resaltó que una de las tensiones que atraviesan el barrio es que “cada uno quiere decir solo y no apuesta al trabajo colectivo y horizontal”. En este sentido, vemos cómo la desunión entre los vecinos actúa como elemento que dificulta resolver de modo más permanente y seguro las necesidades/problemáticas del barrio.

Con ello, enfatizamos que los territorios donde hacemos extensión no son zonas libres de conflicto y, justamente por ello –y porque es inútil defender que no lo son– nuestra práctica siempre es una práctica atenta a las relaciones de poder y dominio en las que participamos o permanecemos; pero también a sus posibles reversibilidades. Así pues, creemos que empezar a construir una nueva forma de comunidad epistémica no anula automáticamente la antiquísima situación de asimetría epistémica que, al menos en el momento inicial, estructura casi todos los procesos de extensión o de RSU (Menoni, 2015).

### ***La producción del saber político en circuitos reversibles***

Cuando las universidades transmutan a convertirse en una rentable corporación transnacional, las viejas ideas de que estas son ‘fuente del conocimiento social’, ‘institución propagadora del saber y sus luces’ o ‘motor del progreso’, no representan más que un mito. Las murallas de la universidad –como centro autónomo de pensamiento– fueron desbordadas por la exigencia neoliberal de hacer coincidir los momentos de producción y circulación del conocimiento. Como efecto de esta convergencia, se puede entender la “condición desterritorializada o flexible” (Rodríguez Freire y Tello, 2012: 16) de la universidad en la medida en que coincide con las coordenadas de un mercado que tiene dimensiones globales y que le permite diseminarse en sedes nacionales e internacionales, fragmentarse en programas de investigación y en ofertas curriculares, presenciales y virtuales. Ello se traduce paradójicamente en la hipoteca de su ‘autonomía’, tal como ésta fue pensada modernamente: “Las murallas reales y ficticias que delimitaron el espacio

universitario, que le otorgaron su soberanía, se han diluido, de manera que ya no existe un campo de acción autónomo para la universidad” (Rodríguez Freire y Tello, 2012: 17).

No obstante, no podemos negar que el mito de la universidad como ‘fuente del conocimiento social’ aún conserva la fuerza para organizar específicos sentidos de circulación del saber. Es por eso que, la posibilidad de que los saberes y conocimientos de los sujetos de los barrios que transitamos ingresen a la universidad es bastante más estrecha que en el sentido inverso. Por el contrario, nuestras prácticas de extensión apuntan a desorganizar también esos circuitos del saber al abrir zonas de ‘reversibilidad’ en el sentido de esos circuitos. ¿De qué se trata? De intentar generar “una dinámica de entrecruzamientos, de incertidumbres, de horizontes confusos donde se encuentra la universidad con distintos actores, movimientos y organizaciones sociales” (Carignano, 2017). Como sostiene Carignano (2017), la extensión se desenvuelve en los bordes de configuraciones muy diversas del saber, lo que le permite asumir cierta versatilidad como marca distintiva: quienes hacemos extensión tenemos permitido ir y venir entre esos dos ámbitos, dialogar y discutir en ambos espacios y a su vez ponerlos u o-ponerlos entre ellos.

En nuestro caso, ello puede observarse en la manera en que los saberes sobre la política, tal como es vista y pensada ‘desde afuera’, se introducen en las aulas y programas o propuestas curriculares. En este plano, podemos describir diversas estrategias. Por un lado, las problemáticas que se mostraron relevantes en los barrios fueron generando inquietudes por nuevas incorporaciones teóricas en los programas de las materias a las que se encuentra asociada nuestro proyecto: la cátedra de Teoría Política Contemporánea y de Antropología Social y Política de la Licenciatura en Ciencia Política y en la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la UCC. Por ejemplo, en la materia Teoría Política Contemporánea se incorporó ya en el año 2012 una unidad específica sobre Política y Violencia<sup>39</sup>, cuya descripción en el Programa se enuncia como:

“La violencia y la ley. El problema de la unidad política y la violencia. La soberanía y la (im)posibilidad de sus límites. Los (sin) sentidos del terror y la muerte como forma de vida política”.

A su vez, no es solo el armado curricular lo que se tensiona y desarma dentro de la universidad. Para las y los estudiantes que participan del proyecto, es un requisito que su trabajo de aprobación final esté vinculado con las problemáticas, temas o asuntos que mostró como relevante su paso por los barrios. Algunos de esos trabajos fueron presentados formalmente en las diversas ediciones de las Jornadas de Investigadores y Estudiantes en Ciencia Sociales y Humanidades de la Facultad de Ciencia Política<sup>40</sup>. La construcción y resultado de ese ‘saber otro’ es a su vez puesto en circulación por los pasillos de la universidad, a través de actividades, charlas o encuentros formativos a donde concurren vecinas y vecinos. Por ejemplo, en el año 2019 organizamos de conjunto con “Ayllu

---

<sup>39</sup>Dentro de esta unidad se aborda el pensamiento político de autores como Benjamin, Schmitt, Arendt.

<sup>40</sup>En la edición 2019, se presentaron 4 ponencias relacionadas con Proyecto. El programa de estas Jornadas para el año 2019 se puede consultar en <https://www.uccor.edu.ar/archivos/documentos/Ciencia%20Política%20y%20RRII/2019/programa-iii-encuentro-cs-hh-ok.pdf>. En la edición del año 2017, se presentaron 11 ponencias de estudiantes. El Programa completo se encuentra disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B66LH4YHB0eybnVNNklpaHdvSVE/view>

Comunidad de Estudiantes”, la conferencia “50 años del Cordobazo: repensar la alianza obrero estudiantil en la actualidad”, donde participaron vecinas y vecinos de los barrios del proyecto. Por último, el proyecto también ha incorporado instancias de formación específica con el grupo de estudiantes participantes, con el fin de reforzar el pensamiento crítico y reflexivo durante su intervención en los barrios, requeridos por las situaciones coyunturales de los mismos.

Para finalizar, la responsabilidad social universitaria así entendida implica la posibilidad de un proceso que no solo transforma al territorio donde se llevan a cabo estas prácticas y a los sujetos que lo habitan cotidianamente, sino también a los sujetos universitarios involucrados y a la misma universidad, penetrando en sus estructuras, funciones, subjetividades y prácticas. Esto significa que esos territorios no resulten ‘destinatarios del conocimiento’ sino parte de una sinergia que modifica circuitos del saber y su producción.

### **Reflexiones finales**

A lo largo de este artículo, nos propusimos mostrar de qué manera nuestras prácticas de extensión universitaria constituyen canales para la experimentación de contratendencias frente a los modos de producción y uso del saber neoliberales; y a la forma en que la lógica neoliberal instituye sujetos y relaciones. Hemos planteado, en primer lugar, que los patrones de producción, circulación y apropiación de conocimiento son una dimensión constitutiva medular de todo orden social y, en esta era neoliberal, estos patrones muestran preocupantes tendencias: el financiamiento privado ha desplazado al financiamiento público en materia de investigación, la definición de agendas de investigación orientadas a la industria y al mercado, el abandono del saber como herramienta emancipatoria, entre otros.

En este contexto, nuestra práctica de responsabilidad social nos ha mostrado que es posible interrumpir o suspender alguna de estas tendencias neoliberales y abrir un nuevo espacio-tiempo donde resulta posible comenzar o continuar experimentando otras relaciones y formas de producir, hacer circular y apropiarse de los saberes políticos. Así, mostramos tres aristas de este proceso de experimentación. El primero, puso en lugar central la cuestión de los tiempos en la creación de saberes acerca de lo político. Pudimos reconocer que se trata, por un lado, de un proceso siempre lento y no lineal, y por otro, de un proceso situado en específico espacio-tiempo de la vida cotidiana y comunitaria que condiciona las formas de acceder, aprehender, pensar y practicar la política. En segundo lugar, nuestra práctica de extensión nos permitió empezar a pensarnos como una “comunidad epistémica” más amplia, orientada a disputar y acortar las jerarquías epistemológicas entre saberes y sujetos. Y, por último, nuestra experiencia abrió la posibilidad de alterar los sentidos de la circulación de los saberes legítimos acerca de lo político: si es cierto que los saberes sobre la política, tal como es vista y pensada ‘desde afuera’, se introducen en las aulas y programas o propuestas curriculares, tenemos una

incipiente forma de contribución y aporte de los saberes de los plebeyos o los *nadies* en el tan celoso ámbito universitario.

Alejándonos de cualquier pretensión de neutralidad es que afirmamos que no es posible ni deseable una producción de conocimiento desprovista de propósitos y objetivos políticos, ya que “todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos” (de Sousa Santos, 2010: 54). Consideramos necesario, además, reivindicar la distinción analítica que existe entre objetividad y neutralidad política. En consonancia con eso, a lo largo de este artículo, hemos pretendido mostrar las múltiples formas de injusticia social y cognitiva que la racionalidad neoliberal ha generado en las instancias de producción y distribución del saber pero sin abandonar una pretensión de conocimiento riguroso y desprovisto de dogmas.

De esta manera, nuestro objetivo académico y profundamente político no puede sino inscribir justamente el problema de las prácticas o acciones de responsabilidad social universitaria o de extensión universitaria en esta frontera de disputa con los modos vigentes de generar y consumir los saberes socialmente producidos y no como un asunto sólo de ‘buenas prácticas’ institucionales. Las acciones universitarias de responsabilidad social, entonces, pueden impulsar interesantes respuestas a las inquietantes preguntas de nuestro tiempo respecto de “cómo no ser gobernado de esa forma, en nombre de estos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos” (Foucault, 1995: 7). Por eso es que, en nuestra mirada, son una pieza central para discutir y para practicar, desde nuestra inscripción en los espacios universitarios, un mundo más justo, solidario y libre.

### **Referencias bibliográficas**

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Alves, A. (2019). La racionalidad neoliberal y la transformación estructural de la universidad. *Revista Pedagogía y Saberes*, 51, 67-74. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-67.pdf>
- Avalle, G. y De La Vega, C. (2010, 5-8 de noviembre). Políticas de gubernamentalidad: derechos, acceso a la ciudad y regulación del territorio. El programa “Mi casa, Mi vida” en la ciudad de Córdoba [Ponencia]. Memorias del 6º Foro Latinoamericano “Memoria e Identidad”: En las fronteras de la realidad: Identidad para la diversidad, memoria para el futuro. Universidad de la República (UDELAR) –Signo, Centro Interdisciplinario, Montevideo, Uruguay.
- Avalle, G. (2017). Técnicas de gubernamentalidad y degradación de derechos. Análisis de programas laborales en Argentina. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 6. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/2278>

- Azarian, F. (2016). Neoliberalismo y Biopolíticas. Resistencias carreras en Córdoba. Anuario XVI del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba <http://www.derecho.unc.edu.ar/publicaciones/anuarios-del-cijs-1/anuario-xvi/view>
- Azarian, F., Villegas Guzmán, S.M. y Whitney, L. (2017, 11-13 de octubre). Judicializar, institucionalizar, formalizar: el estado frente a las luchas por la tierra en Córdoba (Argentina) [Ponencia]. XVIII Congreso Nacional y VIII Latinoamericano de Sociología Jurídica. “Nuevos contextos en América Latina, derechos y sociedades en crisis. Tendencias y alternativas“, Mendoza. <http://www.sasju.org.ar/ponencias/>
- Barbosa de Oliveira, M. B. (2013). Sobre a mercantilização da ciência: a dimensão programática. *Revista eletrônica O Comuneiro*, 16. [https://www.ocomuneiro.com/nr16\\_11\\_marcosbarbosadeoliveira.html](https://www.ocomuneiro.com/nr16_11_marcosbarbosadeoliveira.html)
- Barchiesi, F., Bousquet, M., Edu-Factory, Ferreiro Baamonde, X., Galcerán, M., Herreros, T., Williams, J. (2010). *La universidad en conflicto*. Traficantes de Sueños.
- Boron, Atilio A. (2006). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. *Revista Tareas*, 122, 45-73. <https://www.redalyc.org/pdf/5350/535055620003.pdf>
- Botero, P. (2012). Investigación y acción colectiva ‘IAC’. Una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 57, 31-47. <https://biblat.unam.mx/hevila/Utopiaypraxislatinoamericana/2012/vol17/no57/3.pdf>
- Brunner, J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología*, 19, 31-49. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27812>
- Carignano, M. (2017). *En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo Fernández, D. (2017). El pensamiento crítico, la crisis de los actores y el papel de los intelectuales. *Revista La Colmena*, 93. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5171>
- Ciuffolini, M. A. y De La Vega, C. (2011). Conflictos ambientales en América Latina: una nueva oportunidad para pensar el Estado. *Clarusculo*, 10, 215-237.
- Ciuffolini, M. A. (2015). El hilo rojo: subjetivación o clase. *Revista Crítica y Resistencias*, 1, 51-64.
- Ciuffolini, M. A.; De La Vega, C., et.al. (2011b). Escribir las prácticas. Una propuesta metodológica para investigaciones de Extensión o de Responsabilidad Social Universitaria. *Studia Politicae*, 25, 5-30. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/SP/article/view/899>
- Ciuffolini, M. A. (2017a). La Dinámica del Neoliberalismo y sus desplazamientos. Para una crítica inmanente en orden a su superación. *Studia Politicae*, 40, 55-70.
- Ciuffolini, M. A. (2017b). *Quien no se mueve no siente sus cadenas. Estudios sobre luchas político-sociales en la Córdoba Contemporánea*. EDUCC.
- Ciuffolini, M. A., De La Vega, C. et. al. (2017). *Diálogos desde el llano: capitalismo y resistencias*. Colectivo de Investigación El llano en llamas.

- Colectivo de Investigación “El Llano en Llamas” (2017). Villa La Lonja: diagnóstico Barrial. (Mimeo).
- Colectivo de Investigación “El Llano en Llamas” (2017). Informe toma Parque las Rosas. (Mimeo).
- Colectivo de Investigación “El Llano en Llamas” (2017). Informe El Obrero. (Mimeo).
- Crisafulli, L. y León Barreto, I. (2015). Ritos y violencia en Córdoba. Los jóvenes y el Estado Penal. En *Jóvenes cordobeses: de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas (públicas)*. SECyT, FFyH, UNC.
- De La Vega, C. (2015). La práctica de extensión universitaria en territorios populares urbanos. Reflexiones sobre el barr(i)o”. *Inferencia Política*, 5. <http://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/inferenciap/index>
- De La Vega, C. (2017). De distancias y acercamientos entre el análisis de luchas ambientales y la perspectiva clasista sobre la constitución de sujetos políticos. *RevIISE*, 10, 205-218. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/169>
- De La Vega, C. (2018). *¿Lucha sin clase? Experiencia de clase en las asambleas riojanas en contra de la megaminería* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- De La Vega, C. (2019, 26-30 de agosto). *Un salto desde el vacío: la clase y el “problema” de la heterogeneidad de los sectores subalternos* [Ponencia]. XIII Jornadas de Sociología de la UBA, Buenos Aires [http://jornadasdesociologia2019.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id\\_mesa=76&id\\_ponencia=1262](http://jornadasdesociologia2019.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id_mesa=76&id_ponencia=1262)
- De Lagasnerie (2015). *La última lección de Michel Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. FCE.
- De Nicola, A. y Roggero, G. (2012). Ocho tesis sobre la universidad, la jerarquización y las instituciones del común. En *Descampado. Ensayos sobre las contiendas universitarias* (pp 255-268). Sangría Editora.
- De Sousa Santos, B. (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia* (Vol. 1). Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2006a). La universidad en el siglo XXI. *Mientras Tanto*, (110), 27-51.
- De Sousa Santos, B. (2006b). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, (79), 71-94 <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el poder*. Ediciones Trilce
- Fraser, N. (2017). ¿Una Nueva Forma de Capitalismo?. *New Left Review*, 106, 61–70.
- Fraser, N. y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 11, 5-26.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de La Biopolítica*. FCE.

- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores.
- Galcerán, M. (2010). *La universidad en el centro del conflicto*. Traficantes de sueños.
- Grabino, V., y Santos, C. (2017). La integralidad como propuesta teórico-metodológica: reflexiones a partir de la experiencia de la Universidad de la República.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma.
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares: producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Han, B. (2014). Psicopolítica. In *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 10. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v10i1p335-337>
- Hathazy, P. (2014). Inseguridades interpeladas: políticas contra el crimen y ciudadanías en la Córdoba neoliberal. En *Merodear la ciudad: miradas antropológicas sobre espacio urbano e inseguridad en Córdoba*. Editorial IDACOR – CONICET.
- Hernández, R. (1994). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ibarra Colado, E. (2012). Privatización y comercialización de la universidad. Las disputas por el conocimiento. *Revista Perfiles Educativos*, 34, 84-92. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000500008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500008)
- Jiménez - Albornoz, J. (2019). Neutralidad de las descripciones y compromiso del investigador. *Revista Cinta de Moebio*, 64, 99-113. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/52970>
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Siglo Veintiuno Editores.
- Lander, E. (2008). La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 11, 35-69. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a13.pdf>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Lazzarato, M. (2006). La Máquina. En G. Raunig. (2008). Máquinas y subjetivación.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón.
- Lazzarato, M. (2010). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Amorrortu.
- Leache, P. A., y Sordoni, L. M. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e investigación social*, 13(1), 99-120. <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291637/0>
- Lorey, I. (2016). *Estado de Inseguridad*. Traficante de sueños.
- Menoni, A. C. (2015). *La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*.

- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina ¿Reformadas o Alteradas?* CLACSO.
- Montenegro Martínez, M. y Pujol Tarrès, J. (2013). La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1), 139-154. <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-montenegro-pujol>
- Rancière, J. (2006). *Política, policía y democracia*. LOM.
- Rodríguez Alzueta, E. (2014). *Temor y control: la gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Futuro Anterior Ediciones.
- Rodríguez Freire, R. (2012). *Descampado. Ensayo sobre las contiendas universitarias*. Sangría Editora.
- Rodríguez Freire, R. (2018). *La condición intelectual*. Mimesis.
- Rodríguez Romero, M. (2015). El paisaje amenazante de la producción de conocimiento científico en Educación bajo el capitalismo cognitivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 35-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665003>
- Ruiz, A. H. (1998). Desvinculación axiológica y enmascaramiento. ¿Es posible la neutralidad valorativa? *FACES*, 4, 93-112. <http://nulan.mdp.edu.ar/35/>
- Rullani, E. (2004). El capitalismo cognitivo: ¿un déjà-vu?, En Oliver Blondieu et al., *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 99-1069. Traficantes de Sueños.
- Saccucci, E. (2018). Estudio de las dimensiones de la precariedad en cinco conflictos de la ciudad de Córdoba. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, 26(4), 111-130. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/93574>
- Saidel, M. (2016). La fábrica de la subjetividad neoliberal: del empresario de sí mismo al hombre endeudado. *Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 17, 131-154. [http://www.revistapleyade.cl/wp-content/uploads/7.-Matias-Saidel\\_17.pdf](http://www.revistapleyade.cl/wp-content/uploads/7.-Matias-Saidel_17.pdf)
- Sánchez, L. G., Rico, F. J., y Sánchez, M. J. B. (2015). Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetiva. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1735-1749. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5716441>
- Sosa, A. (2018). *La universidad ante los desafíos de la sociedad: pertinencia del enfoque universitario ignaciano de responsabilidad social universitaria*. EDUCC.
- Stein, N.S. (2018). *La extensión-comunicación universitaria disputando el lugar de la investigación como fuente de conocimiento. Un recorrido histórico hasta los enfoques actuales*. Universidad de Buenos Aires.
- Sztulwark, S., y Míguez, P. (2012). Conocimiento y valorización en el nuevo capitalismo. *Revista Realidad Económica*, 270, 11-32.

- Tomatis, K. (2017). Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur. En *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, 67, 7-24. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F., et. al. (2017). Universidad e integralidad, algunas reflexiones sobre procesos de búsqueda y transformación. En *Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5, 105-117. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722014000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006)
- Vignale, S. (2017). Neoliberalismo, presente y subjetivación: hacia nuevas formas de lo crítico. *Revista El Arco y la Lira. Tensiones y debates*, 5, 17-28.
- Villar Olaeta, J. (2017). Ethical Competencies and the Organizational Competency ‘Responsible University Social Innovation’: looking at new ways of understanding universities and the competency-based education model in the context of significant social changes in Latin America. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(2), 311-332.

## **Educação Superior no Brasil: análise das políticas públicas para democratizar o acesso**

Marialva Linda Moog Pinto<sup>41</sup>

Augusto Perez Lindo<sup>42</sup>

O fenômeno da globalização apresenta um cenário complexo e concorrencial que envolve todos, nos mais diversos âmbitos da vida em sociedade. Esse cenário tem provocado grandes transformações também no contexto educacional do Brasil. Na última década (2010-2020), presenciamos um considerável crescimento do sistema educacional, em especial na Educação Superior (ES), com a criação diversificada de novos cursos e tipos de Instituição de Educação Superior (IES), para atender uma demanda de 24 milhões de jovens entre 18 a 24 anos, em grande parte excluídos por falta de vagas nas IES públicas e de impossibilidade econômica, nas IES privadas.

Segundo os Censos da Educação Superior de 2010 a 2018, o Brasil passa respectivamente de 190 para 199 Universidades, de 126 para 230 Centros Universitários, de 2.025 para 2.068 Faculdades Integradas, e de 37 para 40 Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológicas, totalizando no ano de 2018 com 2.537 IES, além de contar com novos tipos e modalidades de cursos, que podem ser presenciais, semi presenciais, à distância, híbridos, etc. Embora essa estrutura educacional seja importante, ela se mostra insuficiente. No intuito de resolver em parte essa deficiência, os governos têm proposto e efetivado desde 2005 políticas públicas de inclusão e ações afirmativas para democratizar o acesso na ES.

No entanto, sabe-se que ampliar o acesso, é o início de um complexo processo que não significa alcançar a equidade, nem garantir uma formação de qualidade, uma vez que a responsabilidade social da formação na ES, parte do pressuposto que qualidade na ES visa dois principais objetivos, que são: formar tecnicamente para exercer uma profissão com eficiência; e garantir a humanização dos alunos/futuros profissionais, e posteriormente os egressos, profissionais/cidadãos que estarão atuando em sociedade. (Pinto, 2010).

Sendo assim, entre os programas de políticas públicas e ações afirmativas, implementados pode-se citar: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que integra estudantes nas IES privadas; o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema esse que tem o papel de canalizar todos os esforços para integração dos objetivos propostos pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Rede Pública Federal (REUNI); e a Lei de Cotas como ação afirmativa que garante vagas para negros, pardos ou índios nas universidades públicas.

---

<sup>41</sup> Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (até novembro /2019). Pesquisadora da Rede Estudos da América Latina sobre Educação Superior (REALES) o Projeto NEIES- Mercosul (representando o Brasil, juntamente com Chile, Colômbia, Paraguai, Uruguai e Argentina - 2018-2020). Membro do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GIEPES/Unicamp. Pós-doutoranda UNICAMP (2014 - atual).

<sup>42</sup> Augusto Pérez Lindo. Doctor en Filosofía (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Profesor titular de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (1985-2006). Profesor del doctorado en Filosofía de la Universidad Nacional del Nordeste.

Este estudo tem como objetivo analisar a evolução do PROUNI como política pública, e da reserva de cotas raciais (Lei de Cotas) como ação afirmativa. Esses Programas têm ampliado significativamente o acesso aos cursos de graduação, desde a sua implantação em 2005 até hoje.

O estudo assume uma perspectiva descritiva de cunho interpretativo longitudinal que se utiliza de dados quantitativos das sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), e tem como foco central Políticas Públicas e Ações Afirmativas para a democratização do acesso na ES, com o intuito de averiguar como o PROUNI e a Lei de Cotas como ações afirmativas impactam nos índices de ampliação e acesso à ES. Trata-se assim de uma análise documental e bibliográfica. Neste trabalho são discutidos e analisados também os conceitos de políticas públicas e ações afirmativas, destacados nas contribuições das diferentes abordagens desse campo de investigação. Procurou-se apoio nos dados do Censo da ES, nas sinopses estatísticas do INEP, em especial nas tabelas 1.2 - Número de Cursos, Matrículas, Concluintes, Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável), segundo a Categoria Administrativa das IES, e 1.10 - Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES; e Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça, para entender como está ocorrendo a democratização do acesso à ES no Brasil. A seguir apresenta-se um panorama do acesso à ES no Brasil e em outros países.

### **Marco Teórico**

O Brasil hoje, conta com uma população de 210 milhões e 200 mil habitantes, segundo o Censo Demográfico parcial do IBGE (2018) e desse número aproximadamente 24 milhões são jovens brasileiros de 18 a 24 anos. Em 2018, as matrículas na ES alcançaram 8 milhões e 286 mil estudantes, representando 34% da demanda, número nunca visto na história da ES do Brasil.

Ao fazer uma retrospectiva, em 2004, o Brasil apresentava uma das mais baixas taxas mundiais de matrículas na ES, com um percentual de 10,6% de matrículas da população entre 18 e 24 anos, estando apenas à frente da Nicarágua e Honduras entre os países Latino Americanos. Países como o Paraguai possuíam percentuais próximos aos do Brasil. O Peru, o Chile, o Reino Unido e Portugal se aproximavam de 30%, enquanto a Venezuela, Uruguai e Costa Rica atingiram 30% e a Bélgica e a Suíça ultrapassavam esse percentual. Na Suécia, na Itália e na Alemanha o percentual era de 35%. O México apresentava uma taxa de 24,8%, os Estados Unidos 65% e a Coreia do Sul 93,4% em 2004 (Ocde, 2009 apud Pinto, 2010).

A Argentina apresentava um percentual de 40% de alunos cursando o ensino superior, se igualando a Espanha e Holanda. Esses países europeus se aproximaram da

Austrália ultrapassando 40%. Na França, 50% dos alunos em idade regular, ingressavam na graduação. Já em Israel e no Japão um terço dos jovens frequentavam esse nível de ensino (Pinto, 2010).

Os países em desenvolvimento já vinham fazendo esforços para democratizar o acesso à ES. A China, por exemplo, tinha 2 bilhões de habitantes, e por isso necessitava de um sistema de educação robusto, pois somente 1% da população de 18-24 anos frequentava a ES em 2004. Nas Filipinas esta taxa correspondia a mais de 30%. A Malásia optou por matricular seus jovens nos cursos de ES em outros países, sobretudo nos Estados Unidos.

Em 1999 no Brasil, foram autorizados 745 novos cursos superiores e em 2000 foram 865 novos cursos. De 1996 a 2000 se instalaram 2.016 novos cursos superiores no país (INEP, 2006). Das 124 IES criadas em 1999, 95% eram IES privadas e embora necessárias, esse ritmo acelerado de expansão, causava desconfiança sobre a possível falta de controle ou ausência de critérios técnicos rigorosos para essa ampliação (Catani & Oliveira, 2003). Em 2000, havia 1 milhão 216 mil vagas nas IES públicas e privadas brasileiras, para um número de 4 milhões e 40 mil candidatos, para uma demanda de jovens de 18 a 24 anos de 18 milhões. Destes, somente 897 mil ingressaram na ES.

No entanto sabe-se que “...em nenhum país do mundo existe uma situação em que o acesso ao Ensino Superior esteja garantido para toda a população na coorte etária correspondente...” (Catani & Oliveira, 2003, p.9), porém houve uma tentativa e grande preocupação com esses números o que fez com que alguns países ricos estejam conquistando números próximos a 90% do acesso da sua demanda. Democratizar o acesso a ES passou a ser uma preocupação das agências internacionais, dos governos e muitos foram os acordos visando ampliar esforços para um maior acesso dos jovens à ES.

Sendo assim, conforme relatório Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2017), para a coorte de 20 a 24 anos, a Finlândia passa a apresentar o maior acesso de seus jovens a ES, com 91,8%, seguida pela Coreia do Sul com 85,8% e pelos Estados Unidos com 82,3%. A partir desses percentuais, os países da OCDE, apresentam uma taxa média de 61,9% (Pinto, 2010).

Surpreendentemente, a Alemanha, o Japão e a Inglaterra (países ricos), ficaram com taxas de acesso a ES relativamente baixas, em 46,4%, 52,3% e 59% respectivamente. O México e o Brasil, conquistaram a última e a penúltima posições, ambos próximos a 30%. Em relação aos números apresentados, ao fazer um recorte do percentual dessas matrículas em IES públicas apresenta-se os seguintes percentuais: Brasil, 7,5%; Finlândia, 82,8%; Japão, 11,16%; Coreia do Sul, 17,88%; Alemanha, 42,95% e Estados Unidos, 61,88% (Pinto, 2010).

Na perspectiva humana e social, a educação é um direito e na perspectiva econômica a educação é uma necessidade. Por esse motivo, os governos se preocupam em como dar conta das demandas em cada um dos países e no Brasil esse processo também está em evidência por meio de políticas públicas, ações afirmativas e programas de expansão das instituições.

## **Conceito de Política Pública**

Ao desenvolver sobre o conceito de política pública, o estudo apoiou-se inicialmente em um referencial teórico relacionado aos estudos da Ciência Política que teve início nos anos 1950 nos Estados Unidos, seguidos pela Alemanha apenas nos anos de 1970 e no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 (Perez, 1998).

O estudo assume que o conceito de política é diferente do conceito de política pública. Política, do grego antigo ‘politeia’, que significava ‘para a polis’ que eram as cidades-estados da época, mas também a sociedade, a comunidade e a coletividade. Para Thomas Hobbes, filósofo inglês, ‘política é um conjunto de meios para alcançar os efeitos desejados’ e ainda, que Política é qualquer orientação ou ação feita para a sociedade. Para Bertrand Russell, filósofo inglês, ‘política é a arte de ganhar, manter e exercer poder, governo’.

No entanto, políticas públicas, por outro lado, são um conjunto de decisões ou ações, tomadas ou não, destinadas ao bem comum ou à resolução de problemas públicos. É o instrumento usado para alcançar objetivos políticos, que deve ser o bem comum ou a resolução dos problemas da sociedade e não a conquista ou manutenção do poder. Assim, entende-se que a política pública é o meio de fazer política.

Abaixo, apresenta-se algumas definições do conceito de Política Pública, considerando que a área de políticas públicas teve Harold Lasswell, Herbert Simon, Charles Lindblom e David Easton como grandes fundadores, mas apresentamos também outros teóricos importantes:

Lasswell (1936 apud Souza, 2006, p. 23) introduziu o termo análise de políticas desde a década de 1930 como uma “maneira de reconciliar o conhecimento científico / acadêmico com a produção empírica dos governos e como uma maneira de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo”. Essa definição também diz que as decisões e análises de políticas públicas envolvem responder às seguintes perguntas: quem recebe o quê, por que e que diferença faz (Souza, 2006).

Simon (1957 apud Souza, 2006, p.23-24) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos formuladores de políticas, argumentando, que:

a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para este autor, a racionalidade dos tomadores de decisão públicos é sempre limitada por problemas informações incompletas ou imperfeitas, tempo para tomar decisões, auto interesse dos tomadores de decisão etc. A racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada de forma satisfatória através da criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadram o comportamento dos atores e moldam esse comportamento resultados desejados, mesmo impedindo a busca da maximização do interesse próprio.

Lindblom (1979 apud Souza, 2006, p.24) questionou a ênfase de Lasswell e Simon no racionalismo e propôs a incorporação de outras variáveis na formulação e análise de políticas públicas:

como relações de poder e integração entre as diferentes fases do processo de tomada de decisão, que não necessariamente teriam um fim ou um princípio. É por isso que as políticas públicas precisam incorporar outros elementos em sua formulação e análise, além de questões de racionalidade, como o papel das eleições, burocracias, partidos e grupos de interesse.

Segundo Easton (1965 apud Souza, 2006, p.24) política pública é como um sistema, isto é, “como uma relação entre formulação, resultados e meio ambiente”. Para o autor, as políticas públicas “recebem contribuições de partes, da mídia e de grupos de interesse que influenciam seus resultados e efeitos”. O autor considera “uma questão de política pública, decisões que ‘alocam valor’” (1953, p.130). Isso significa que um sistema político está desenvolvendo uma política pública objetiva, uma rede de decisões para alocar valor, que tem significado para a resolução de uma situação significativa da sociedade ou um problema a ser resolvido (Souza, 2006).

Na contribuição de Jenkins (1978, p.15) a política é um conjunto de decisões inter-relacionadas a respeito da seleção de objetivos e os meios para “alcançá-los dentro de uma situação especificada”. O autor ao falar da rede de tomada de decisões, encontra apoio em Easton (1953), que fala de inter-relações; e ao falar sobre “alocação de valor” comparte com Easton sobre “situação específica”, que também visa alocar valor.

Segundo Hecló (1972, p.84-85) uma política pode ser considerada “como uma ação ou inação” em vez de decisões ou ações específicas. A política pública não se resume apenas a tomar uma decisão, pois o sistema político pode deixar de fazer algo por decisão. Wildavsky (1979, p.387) lembra que o termo político público “é usado para se referir a um processo de tomada de decisão, mas também ao produto desse processo”. Nessa perspectiva, a política pública é considerada o resultado da política.

Ham e Hill (1993, p.13) preocupam-se com o processo, o censo de decisões e ações para políticas públicas, por ser uma rede complexa, um conjunto que determina a própria política, pois as políticas públicas mudam com o tempo e sua extinção não é uma tarefa fácil. Enfatizam que ao preparar uma política pública, você também deve estar ciente da não decisão.

Autores como Mead (1995) define como um campo dentro do estudo de políticas que analisa o governo à luz das principais questões públicas e Lynn (1980) como um conjunto de ações governamentais que produzirão efeitos específicos. Peters (1986) concorda que a política pública é a soma das atividades dos governos, atuando diretamente ou por meio de delegação e influenciando a vida dos cidadãos.

As políticas públicas são geradas por subjetividades e por uma série de interações de vários atores sociais (políticos, funcionários da administração pública, grupos de pressão

política, sociedade) e envolvem tantas coisas, para fazer e não fazer, e seus impactos nem sempre podem ser previstos (Dye, 1984).

As Políticas Públicas podem ainda ser classificadas por tipos, desenvolvidas por Theodor Lowi (1964; 1972), pois para o autor, isso significa que cada tipo de política pública encontra disputas em torno de sua decisão, apoio e rejeições. Assim, a política pública pode assumir quatro formatos e são elas: Políticas distributivas são decisões tomadas pelo governo e / ou estado que oferecem e distribuem benefícios à sociedade, desconsiderando possíveis recursos limitados, distribuindo vantagens, gerando impactos mais individuais que universais; o segundo são políticas regulatórias, leis para um setor em particular, criando padrões, implementando serviços e equipamentos, avaliando setores específicos da economia, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse; o terceiro são políticas redistributivas, que afetam mais pessoas e impõem perdas e curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos e futuro incertos para outros; os estratos mais economicamente privilegiados da sociedade financiam direta ou indiretamente pessoas economicamente desfavorecidas; e a quarta que são as políticas constitutivas, que tratam dos procedimentos.

Além de ser classificada por tipologia como vimos acima, uma política pública precisa ser entendida como um ciclo que começa, cresce, pode se reproduzir e um dia termina.

A primeira fase de uma política pública é o nascimento de um problema público identificado por uma pessoa ou conjunto de pessoas. Por exemplo, no caso do ensino superior no Brasil, foi identificado muitos jovens de 18 a 24 anos que, no final do Ensino Médio, não tinham a oportunidade de acessar o Ensino Superior.

A segunda fase é a formação da agenda. A agenda é o conjunto de problemas que um determinado órgão ou autoridade pública considera uma prioridade para resolver. Por exemplo, nos anos 50 ou 60, uma parcela significativa de jovens no Brasil, não tinham acesso ao Ensino Superior, mas isso não era visto como um problema. A preocupação estava em proporcionar o ensino fundamental para todos. A situação pode ter sido identificada, mas não estava na agenda do governo. A partir do momento que foi identificada como um problema, e uma política governamental ou nacional, esse problema forma uma agenda.

Depois de formar a agenda, a terceira fase é a formulação de alternativas. Quais são as alternativas para resolver o problema público que foi identificado? Criação de legislação, recuperação, reciclagem, treinamento de pessoas etc. Por exemplo, sobre a falta de acesso ao ensino superior, quais são as alternativas que podem solucionar o problema: bolsas de estudo, construção de novas instituições de ensino superior, expansão de cursos, compra pelo Estado de vagas ociosas nas instituições privadas de ensino superior etc.

A quarta fase é a tomada de decisão sobre como resolver o problema. Tomar decisões sobre como você resolverá o problema público. É o momento da formalização. Pode ser por sanção presidencial, decisão judicial, decreto legislativo etc.

A quinta fase é a implementação da política pública, o que significa transformar intenções em ações. Por exemplo, a capacitação dos setores que implementarão as ações, escreverá as normas etc.

A sexta fase é o momento da avaliação de políticas públicas. Verificando se está acontecendo como desejado, está funcionando, o problema público está diminuindo, com técnicas de avaliação de impacto, efetividade, produtividade etc.

A sétima fase é a própria extinção das políticas públicas. Os principais fatores para a extinção de uma política pública são: quando o problema público foi resolvido; quando não está dando efeito ou está causando outros problemas; quando os atores relevantes (políticos, sociais, econômicos e trabalhistas) entendem que o problema público pode ter sido esvaziado. Uma hipótese é que as pessoas que estavam interessadas anteriormente no problema não o veem mais como um problema; e quando a elaboração da política prevê previamente um prazo para sua duração ou término.

Assim, podemos entender que as políticas públicas nos permitem distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que realmente faz; envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializado pelos governos e não é necessariamente restrito a participantes formais, embora os informais também sejam importantes; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; embora tenha impactos de curto prazo, é uma política de longo prazo que envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (Souza, 2006).

### **Ações afirmativas para a Educação Superior no Brasil**

A partir do entendimento do conceito de política pública, apresentamos o conceito de ação afirmativa que são medidas especiais de políticas públicas. Tais medidas pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas por determinado grupo racial ou étnico, de modo que tais medidas aumentam e facilitam o acesso desses grupos, garantindo a igualdade de oportunidade.

O termo ‘ações afirmativas’ foi muito bem explicado por Oliven (2007, p.30), ao referir-se

a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidades de ascender a postos de comando.

A referida autora segue explicando que as ações afirmativas visam “...por um período provisório, a criação de incentivos a grupos minoritários” para que esses grupos possam buscar “o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade” (Oliven, 2007, p.30).

No Brasil, no âmbito da educação superior, a implementação de políticas de ações afirmativas é relativamente recente, se comparada a países europeus e norte-americanos. No caso do Brasil essas ações iniciaram-se com o Projeto de Lei nº 73/99 e as discussões seguiram por meio do Projeto de Lei nº 3.627/2004 que instituiu o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros, pardos e índios, nas instituições públicas federais de ES (Pinto, 2010).

No entanto, somente em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto, que instituiu no art. 3º que:

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Foram 13 anos de discussões políticas até a aprovação da referida Lei, inclusive envolvendo representantes e líderes da sociedade civil, o que evidencia e justifica uma ação afirmativa, uma vez que a sociedade em si, não aceita, entende ou reconhece o direito de determinado grupo social. Assim, o Estado interfere e impõe esse direito, por tempo muitas vezes pré-determinado ou indeterminado. Essa ação, cria modificações no seio da sociedade, até que não seja mais necessário tal imposição.

### **PROUNI como políticas públicas para acesso à Educação Superior no Brasil**

No Brasil, elaborou-se um conjunto de ações de reorganização administrativa, orçamentária e de prioridades, como: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o PROUNI (política pública, um dos objetos desse estudo), que se propõe a favorecer o acesso e a permanência da população de baixa renda na ES privada, como uma política pública que democratiza o acesso.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece bolsas de estudos para estudantes de baixa renda, nas IES privadas.

Para se candidatar ao PROUNI, o estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ter obtido a nota mínima de 400 pontos na média. Além do ENEM é preciso que o estudante possua uma renda familiar<sup>43</sup> de até três salários mínimos, para uma bolsa parcial de 50%, ou uma renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio, para bolsa integral e tenha cursado o ensino médio completo em escola pública, ou tenha cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral. Pode, também, ter cursado o Ensino Médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição.

Professores da rede pública de ensino, em efetivo exercício, também têm direito a bolsa, se concorrerem a vagas em Cursos de Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. O PROUNI reserva, ainda, bolsas aos cidadãos portadores de deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos ou índios. Condição essa que contribuiu para aumentar a quantidade de afrodescendentes e indígenas no ensino superior.

A seleção para obtenção de bolsa no PROUNI envolve três fases: inscrição e pré-seleção sob a responsabilidade do MEC, aferição das informações prestadas pelo candidato pelas IES e eventual seleção própria efetuada pelas próprias IES. O aproveitamento acadêmico exigido dos bolsistas é de no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das disciplinas cursadas em cada período letivo sob pena de encerramento da bolsa. Em caso de aproveitamento acadêmico insuficiente, poderá o coordenador do PROUNI, ouvir o responsável pela disciplina na qual houve reprovação, e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa.

A negociação se dá nas concessões de Bolsa Integral (BI) em relação a concessão de Bolsa Parcial (BP) que reduzem até 50% e 25% o valor das anuidades, atingindo o índice de receita bruta de cada instituição. Para as instituições filantrópicas a adesão ao Programa e a concessão de BI são obrigatórias. As BP e programas de assistência social são usadas para compor 20% receita bruta das Instituições.

As instituições de educação superior (IES) que aderem ao PROUNI são isentas do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas bem como outros impostos e têm prioridade na distribuição dos recursos disponíveis no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>44</sup> as instituições de direito privado que aderem ao PROUNI.

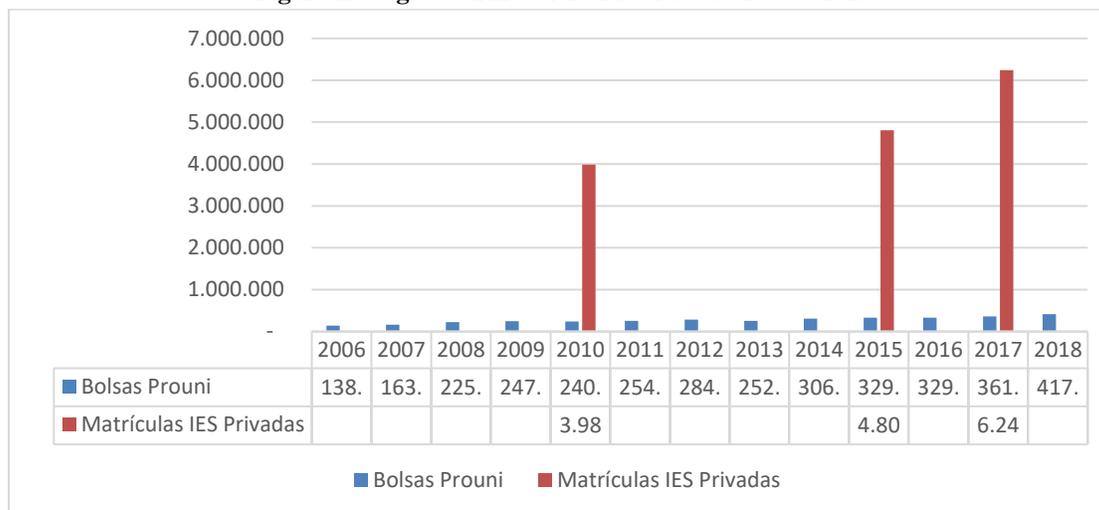
---

<sup>43</sup> A renda familiar por pessoa é calculada somando-se a renda bruta dos componentes do grupo familiar e dividindo-se pelo número de pessoas que formam esse grupo familiar. Se o resultado for até um salário mínimo e meio, o estudante poderá concorrer a uma bolsa integral. Se o resultado for maior que um salário mínimo e meio e menor ou igual a três salários mínimos, o estudante poderá concorrer a uma bolsa parcial de 50% ou 25%. Entende-se como grupo familiar, além do próprio candidato, o conjunto de pessoas residindo na mesma moradia, que usufruam da renda bruta mensal familiar e que sejam relacionadas ao candidato pelos seguintes graus de parentesco: pai, padrasto, mãe, madrasta, cônjuge, companheiro(a), filho(a), enteado(a), irmão(ã),avô(ó).

<sup>44</sup>A relação entre o PROUNI e o FIES diz respeito a possibilidade de todos os bolsistas parciais de 50%, contratarem junto ao FIES o financiamento de metade da parcela da mensalidade que não é coberta pela bolsa. Para que o bolsista Prouni possa contratar seu financiamento, a instituição de ensino deve aderir a processo específico do FIES para tal.

A figura 1, com dados do Censo da ES, apresenta a evolução das vagas oferecidas na IES privadas pelo PROUNI, desde 2006 até 2018, por ser o último ano que apresenta dados disponíveis, até o momento.

**Figura 1. Vagas do PROUNI oferecidas de 2006 a 2018**



Fonte: Dados retirados do INEP (2019). Elaborado pela autora.

Na figura acima, evidencia-se que embora as bolsas do PROUNI sejam importantes para ampliar o acesso à ES, ainda assim são bem menores do que a demanda do país. Importa lembrar que 9 alunos pagantes podem gerar uma bolsa PROUNI. Assim, no caso do ano 2010, como exemplo, o país teve 3.980 milhões de matrículas de alunos pagantes nas IES privadas, podem gerar aproximadamente 440 mil bolsas PROUNI. No entanto os dados nos mostram que somente 50% desse número foram disponibilizadas como bolsas, ou seja, 240 mil bolsas.

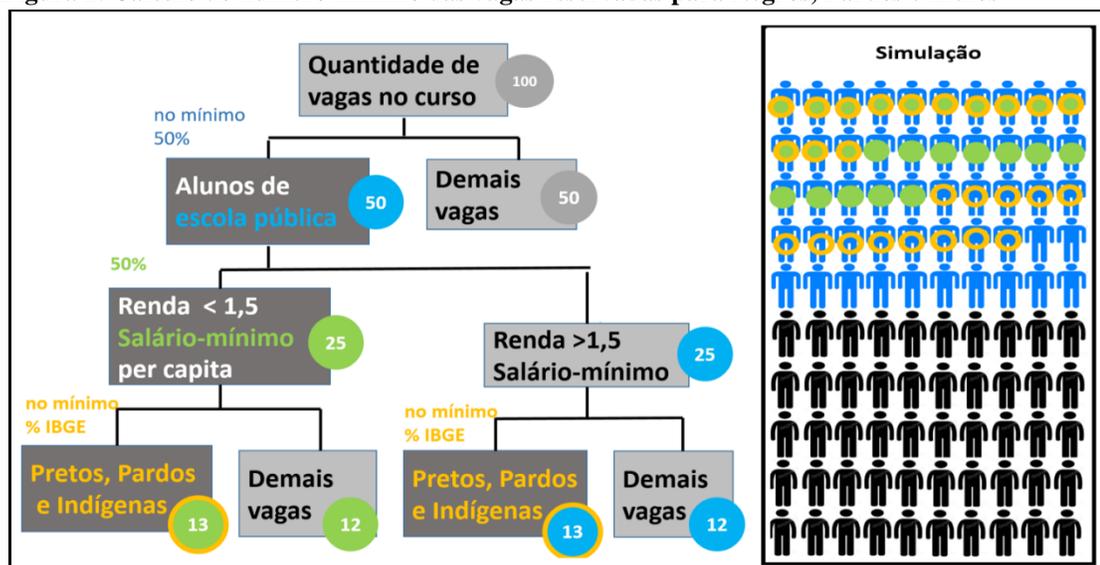
### **Lei de Cotas como ação afirmativa para o acesso à Educação Superior no Brasil**

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

A Lei já sancionada desde 2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento dessas reservas e a regra de transição para as instituições federais de ES. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas, as fórmulas para cálculo, as condições para concorrer às vagas, e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas em 50% para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e 50% para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de negros, pardos e índios no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A figura 2 simula como ocorre o processo de reserva de vagas.

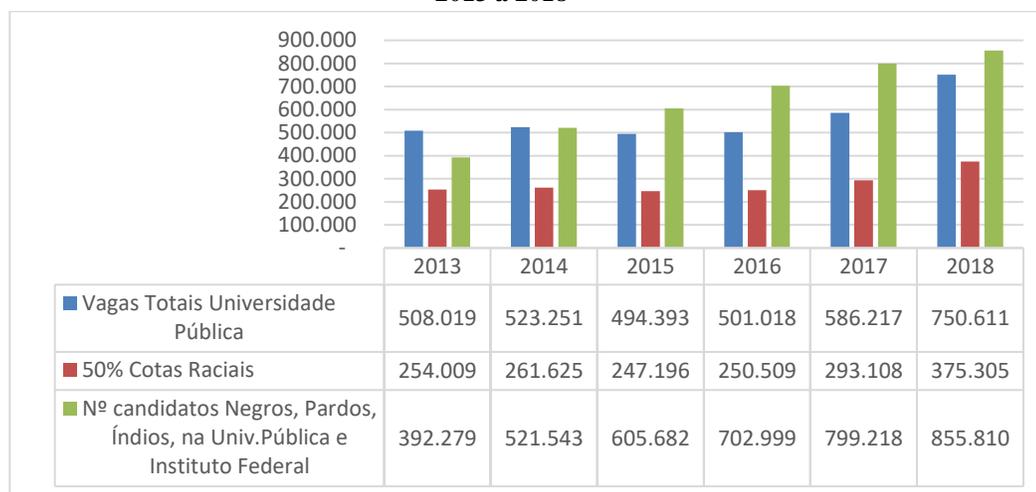
**Figura 2. Cálculo do número mínimo das vagas reservadas para Negros, Pardos e Índios**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos do MEC. Brasil (2019).

O critério da raça é auto declaratório, como ocorre no censo demográfico e em toda política de afirmação no Brasil. Já a renda familiar per capita terá de ser comprovada por documentação, com regras estabelecidas pela instituição e recomendação de documentos mínimos pelo MEC.

**Figura 3. Número de vagas reservadas pela Lei de Cotas e número de estudantes Negros, Pardos, Índios nas Universidades públicas e Institutos Federais 2013 a 2018**



Fonte: Censo da Educação Superior. Gráfico elaborado pela autora.

Na figura 3 é possível verificar que embora as Universidades e Institutos Federais ofereçam 50% das suas vagas para os candidatos negros, pardos ou índios, conforme determina a Lei de Cotas, ainda assim, os candidatos que desejam ascender a ES pública, superam em 100% dos candidatos que se beneficiam com o acesso pela ação afirmativa.

### Considerações Finais

Os dados apresentados nesse artigo evidenciam que há políticas públicas e ações afirmativas eficientes, mas não suficientes no processo de democratização para o acesso da demanda de jovens até então excluídos da ES tanto pública por falta de vagas disponíveis, quanto privadas pela impossibilidade econômica de arcar com as despesas. Mesmo reconhecendo o esforço do governo federal, ainda assim, a demanda de 24 milhões de jovens entre 18 a 24 anos, está longe de ser atendida, uma vez que entre as IES públicas e privadas somente 8,2 milhões de vagas são oferecidas. Num esforço de síntese, organizou-se algumas inferências, tendo em vista o objetivo investigativo que impulsionou o presente trabalho.

O PROUNI é um Programa reconhecido pelo seu desempenho, pois desde seu início até 2018 já beneficiou estudantes, com mais de 3,5 milhões de bolsas. A crítica ao Programa ocorre pela permuta na isenção fiscal que o governo autoriza para as IES participantes, mas não há críticas significativas em relação aos objetivos do Programa. O fato de o PROUNI não ter previsão para sua extinção, evidencia que muitas bolsas ainda serão ofertadas como benefício aos jovens brasileiros e que assim, esse processo continuará realizando a tão desejada democratização do acesso a ES, por essa exitosa política pública.

A Lei de Cotas tem sido mais criticada desde o seu projeto inicial até hoje, mesmo após a efetivação, uma vez que a sociedade civil não aceita em sua maioria a reserva de vagas raciais, considerando que o critério deva ser a impossibilidade econômica e não a raça das pessoas, conforme diz o sociólogo Lewgoy (2009, s/p) “cotas raciais tendem a dividir negativamente as sociedades onde são implantadas, gerando ódio racial e ressentimento”. Principalmente por esse argumento, foi necessário efetivar uma ação afirmativa, forçando de certa forma a sociedade a abrir espaço no seio social que possa ser ocupado por pessoas de raças e etnias, que foram e são discriminadas histórica e socialmente.

Desde a Conferência Mundial da Unesco - Educação para Todos (Jomtiên, Tailândia, 1990) - todas as nações assumiram o compromisso de promover a universalização da educação básica, objetivo que se realizou em 90%. A ideia de generalizar ou universalizar o acesso à Educação Superior foi se afirmando pelos anos 2000. Todo este processo tende a modificar não somente as bases da economia senão também a participação política das cidadanías. Por isso no Brasil a Lei de Diretrizes sobre Educación assinala a importância de fortalecer a cidadania através da educação.

De acordo com os dados que apresentamos neste artigo se pode constatar que o Estado e a Sociedade no Brasil realizaram um grande esforço para manter uma política de expansão e de promoção do acesso à educação superior durante las últimas décadas. Isso permitiu alcançar até 2018 uma matrícula universitária de uns 8 milhões de estudantes, que representa quase um terço de toda la população universitária da América Latina, estimada em uns 25 milhões para esse ano.

Qual sería o significado dessa expansão? Visto desde o ângulo das intenções dos atores os decisores políticos invocaram “a democratização”, “a inclusão social”, “a economia do conhecimento”, “a equidade”, para justificar as políticas para assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à Educação Superior.

Si contrastamos cada um desses propósitos com os resultados das políticas de inclusão através do acesso à Educação Superior no Brasil, podemos apresentar as siguientes perguntas:

- a ampliação do acesso à Educação Superior transformou as condições da cidadania? Aquí podemos dizer que graças a formação universitaria setores sociais como as mulhes, os negros, os indígenas, os individuos provenientes de classes populares, as minorías discriminadas chegaram a formar líderes, profissionais, dirigentes em distintos campos da sociedade;
- o acesso à Educação Superior melhorou a inclusão social dos individuos discriminados ou com menos ingresos? A respeito há falta de estudos específicos para determiná-lo, mas em princípio podemos dizer de acordo com estudos sociológicos conhecidos que o nivel de ingresos dos individuos depende do seu nivel de qualificação.
- o acesso inclusivo a Educação Superior cria as condições para adquirir uma economia do conhecimento? Aquí cabe observar a partir da experiência da

América Latina que o crescimento do número de universitários não garante a criação de um processo de desenvolvimento com uso intensivo do conhecimento si não existem políticas coerentes a respeito. Dessa forma, nenhum país da região chegou a consolidar uma “economia do conhecimento” apesar de haver vários que têm índices de escolarização superior equivalentes a países desenvolvidos.

- o acesso à Educação Superior assegura a igualdade de oportunidades? O livro de Baudelot y Leclercq sobre “los efectos de la Educación” (Baudelot; Leclercq, 2008) mostra que as reformas que promoveram o acesso massivo a educação tiveram efeitos concretos para melhorar a igualdade de oportunidades dos indivíduos, ainda que não tenham conseguido modificar as condições das desigualdades.

Outra questão que se deve ter em conta é a que surge do parágrafo 7 do Comunicado da Conferência Mundial sobre Educação Superior - Paris 2009, onde se adverte que não basta democratizar o acesso à educação superior se não se tem em conta os resultados acadêmicos e a qualidade. A respeito, em Argentina ocorre o exemplo de um caso de “ingresso irrestrito” a Universidade que favoreceu a massividade do acesso, mas que produz como “efeito não desejado” uma grande deserção ou fracasso acadêmico. (Pérez Lindo, 2017)

Não devemos esquecer que em seu conhecido livro “A Reprodução” de Pierre Bourdieu (1970) se chega a conclusão, estudando o caso da França, que dentro de um mesmo sistema educativo estatal se produzem “distinções”, “discriminações”, “hierarquias”, que modificam a intenção declarada de igualar através da educação pública. Por esta razão, resulta acertada a decisão de incorporar nas políticas de “vagas” do Brasil um percentual determinado de egressos de escolas públicas. Também resultam justificadas as políticas de “cotas” para distintos grupos sociais discriminados.

Pode-se afirmar que as políticas públicas do Brasil para favorecer o acesso indiscriminado de todos os setores sociais foram justificadas e efetivas. Assim mesmo, há que ressaltar, as universidades, privadas e públicas, que tiveram a seu cargo a implementação dessas políticas demonstraram seu compromisso com os propósitos enunciados ainda quando apareceram reações contrárias.

Por último, consideramos que faltam estudos específicos em distintas universidades federais, estaduais e privadas para levar a cabo um diagnóstico dos efeitos das políticas de inclusão. Sem dúvida, o Brasil melhorou seu acesso à educação superior, mas requer uma avaliação sistemática dos resultados para garantir que a educação superior se converta em um fator decisivo para melhorar as condições de vida das pessoas em particular e da sociedade em geral.

## Referências

- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante editorial.
- Brasil. (2005). Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni*. Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005/2014. *Plano Nacional de Educação*. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*. Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)
- Brasil. (2012). Lei nº 12.711/2012. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11797-15-10-2012-leidecotas-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11797-15-10-2012-leidecotas-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)
- Brasil. (2010). *Sistema Prouni – Sisprouni*. [http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros\\_informativos/numero\\_bolsas\\_ofertadas\\_por\\_uf\\_primeiro\\_semestre\\_2010.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2010.pdf)
- Brasil. Ministério da Educação. (2003). *Censo da Educação Superior*. <http://www.inep.gov.br>
- Catani, A. M. y Oliveira, J. F. (2003). Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social. En A.J. Severino y I.C.A. Fazenda(Orgs). *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão* (pp.113-26). Ed. Papirus.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Dye, T. D. (1984). *Understanding Public Policy*. Prentice-Hall.
- Easton, D. A. (1965). *Framework for Political Analysis*. Prentice-Hall.
- Frey, K. (2000). Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de Políticas Públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, 21, 211-259. <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>
- Ham, C. y Hill, M. (1993). *The policy process in the modern capitalist state*. (2 Ed.). Harvester Wheatsheaf.
- Hecló, H. (1972). Review article: policy analysis. *British Journal of Political Science*.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2001). *Censo demográfico 2000: Migração e deslocamento: resultados das amostras*. IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Síntese de Indicadores Sociais 2010*. [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1717&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1)

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Estatísticas do ensino superior*. INEP. <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Censo da educação superior 2007: resumo técnico*. INEP. <http://www.inep.gov.br>
- Jenkins, W. (1978). *Policy Analysis. A Political and Organizational Perspective*. Martin Robertson.
- Kingdon, J. (1984). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Little, Brown.
- Lasswell, H. D. (1958). *Politics: Who Gets What, When, How*. Meridian Books.
- Lewgoy, B. (2009). Dez motivos para ser contra as cotas raciais. *Exame*. <https://exame.abril.com.br/blog/instituto-millennium/dez-motivos-para-ser-contra-as-cotas-raciais/>
- Lowi, T. (1964). American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory. *World Politics*, 16, 677-715.
- Lowi, T. (1972). *Four Systems of Policy, Politics, and Choice*. *Public Administration Review*, 32, 298-310.
- Lindblom, C. E. (1959). The Science of Muddling Through. *Public Administration Review*, 19, 78-88.
- Lynn, L. E. (1980). *Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis*. Goodyear.
- Mazzotti, A. J. A. (2001). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. (2ª ed). Thompson.
- Mead, L. M. (1995). *Public Policy: Vision, Potential, Limits*. Policy Currents, Fevereiro: 1-4.
- Organization for Economic Co-operation and Development-OECD. (2007). *Education at a Glance 2007: Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/60/47/39311361.pdf>
- Perez, J. R. R. (1998). “Avaliação do Processo de Implementação: algumas questões metodológicas”. En E. Melo Rico (org.), *Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate* (pp. 65-73). Cortez.
- Pérez Lindo, A. (2017). *La Educación Superior argentina 1983 – 2015. Diagnóstico y prospectiva*. EUDEBA.
- Peters, B. G. (1986). *American Public Policy*. Chatham House.
- Pinto, M. M. (2010). *Qualidade da Educação Superior e o Prouni: Limites e Possibilidades de uma Política de Inclusão*. 180f. [Tesis de doctorado]. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS.
- Simon, H. (1957). *Administrative behavior*. (1. ed.). Macmillan.
- Souza, C. (2006). Public policies: a literature review. *Sociologias*, 8(16), 20-45 <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>
- Wildavsky, A. (1979). *Speaking truth to power: the art and craft of policy analysis*. Boston.

## Perspectiva crítica sobre la configuración de la idea de universidad en Colombia

Luis Alfredo Bohórquez Caldera.<sup>45</sup>

Este capítulo presenta los avances de una investigación que se desarrolla en la Universidad de San Buenaventura Cartagena, adscrita al Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía (GIEP), en la línea Educación e Interculturalidad a la cual están vinculados estudiantes del programa de Maestría en Ciencia de la Educación. La investigación no está totalmente finalizada porque se concibió como un proyecto macro, para desarrollarse entre los años 2019 y 2024 y se le dio como título “Discursos, prácticas y experiencias pedagógicas comunitarias en torno a la investigación en ciencias de la educación”, para facilitar el proceso y lograr mayor vinculación con otros investigadores, se definieron tres líneas de base: (1) Experiencias participativas y prácticas pedagógicas comunitarias en contextos de formación de saberes y capacidades humanas; (2) Discursos y prácticas investigativas en ciencias de la educación; y (3) Pedagogías críticas, aprendizaje de servicio (APS) y procesos sociales. La indagación se propuso en dos trayectos temporales: el primero de 2002 a 2012; y el segundo de 2013-2023. El presente artículo corresponde a la indagación documental del primer trayecto.

La indagación documental, en su fase inicial, ha permitido reunir una serie de elementos teóricos que ofrezcan la posibilidad de repensar el papel histórico de la universidad y profundizar sobre las condiciones que hicieron posible sus primeros pasos como ente académico y, al mismo tiempo, develar algunos aspectos del legado cultural que es posible distinguir sobre la base de la construcción de una cultura de país, una idea de educación. Tres elementos llaman la atención del papel de la universidad en las postrimerías de su configuración: *El primero*, la posibilidad de analizar la definición y/o construcción de una idea de universidad a la luz del modelo de universidad europeo; *el segundo*, la necesidad de consolidar una identidad frente al modelo europeo de universidad. Y, *el tercero*, que la configuración de esta idea de universidad tuvo que ver con un contexto ideológico a través del cual se ha movilizado la educación superior desde sus inicios.

### Metodología

Es importante anotar que la indagación de las fuentes documentales realizada hasta el momento, no pretenden dar cuenta, en sentido estricto, de una sistematización diacrónica como tampoco de un análisis cronológico de los hitos históricos que marcaron la configuración de la idea de universidad en Colombia. En el mismo sentido, la indagación no se propone una recopilación o análisis de las teorías o las disciplinas que, en su momento, se destacaron por su contribución en la configuración de una idea de universidad en Colombia. Más bien, el propósito central es el análisis crítico del discurso y se

---

<sup>45</sup> Profesor titular de la Universidad de San Buenaventura Cartagena, investigador junior del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía (GIEP). Licenciado en Teología; Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria; Magister en Bioética, Doctor en Ciencias Humanas y Sociales – Educación. [Luis.bohorquez@usbctg.edu.co](mailto:Luis.bohorquez@usbctg.edu.co)

complementa con una práctica discursiva (analítica y reflexiva) anclada en las lógicas de la episteme de la crítica poscolonial. En este orden de ideas, el análisis dio prioridad a la “sincronicidad” sobre el orden “diacrónico” en el abordaje de datos y autores. La mirada sincrónica podría entenderse como un análisis a-temporal, en tanto que el estudio no se delimita teniendo en cuenta en estricto sentido el decurso del tiempo; pero, esto no indica ni precisa, desde lo metodológico, una forma de abordaje a-histórico del proceso de construcción de idea de universidad en Colombia.

La perspectiva metodológica se sitúa en una dinámica de complementariedad entre dos miradas del discurso. La primera sume el discurso como estructura, como pragmática en relación con unos contextos de producción (Van Dijk, 1992; 2000a; 2000b; 2005 y 2011) y reproducción (Bernstein, 1977 y 2000); y la segunda, lo asume como posibilidad de enunciación crítica (Troike, 2003; Blom y Gumperz, 1972; Van Dijk, 2011). En esta doble mirada hay una posible complementariedad que plantea la posibilidad de asomar un análisis crítico del discurso que toma el discurso desde los marcos generales para construir una interpretación de elementos teóricos sustraídos de las fuentes documentales; y a la vez, concibe que la revisión documental sustenta los referentes de autoridad para la construcción de una postura discursiva. Por tratarse de un ejercicio de indagación cualitativa, se da prioridad a la reflexión (Carvajal, 2006) que busca asignar sentido y significado a los resultados de la investigación desde el rol del investigador (Cisterna, 2005). El análisis documental sirve de referente y guía para esbozar un análisis crítico del discurso.

Sin embargo, el uso del concepto discurso no se estimó en su pureza lingüística en términos de un contenido lingüístico (Krippendorff, 1990) sino como un modo de acción situada históricamente (Austin, 1971) desde la cual, se admite la re-contextualización (Díez, 2001). Desde esta perspectiva, el discurso no es solo un fenómeno gramatical sino un evento, un fenómeno discursivo (Gallucci, 2016) que admite la criticidad y la reflexividad (Bourdieu, 2003; Bourdieu, 1981). Admite también como posibilidad la construcción epistémica sobre la base de un discurso referido, entendido este como un discurso restituido (Villa y Arrollas, 2019) en el que se exponen actos de pensamiento que dan lugar, a partir del análisis crítico, a formas diversas y abiertas (no canónicas) de discursividad y re-contextualización.

Con base en lo anterior, se deja claro que, para el proceso interpretativo y analítico de los elementos teóricos aportados por las fuentes consultadas, se asumen como “coordenadas ideológicas” por un lado, y, por el otro, como fundamento de miradas y posturas que dan cuenta de la configuración de la idea de universidad en un contexto ideológico determinado.

## **Marco teórico**

### ***Emergencia de la idea de universidad en Colombia a la luz del modelo de universidad europeo***

El argumento central que se propone para el desarrollo de este texto consiste en exponer cómo la universidad que se transfirió a América Latina responde a una construcción medieval y europea y que este hecho fue decisivo para la estructuración de una primera idea de universidad y de educación superior en el país. Sin embargo, antes de entrar en materia, se debe aclarar que hubo diferentes modelos de universidad en Europa en el momento es que se gestó en Colombia, (Borrero, 2008) pero no todos ellos impactaron de la misma forma en los territorios recién fundados por la campaña colonizadora. Está claro que en América Latina no hubo impacto del modelo italiano de universidad de Bolonia que floreció en la Edad Media siendo ella una de las primeras universidades del mundo. En el mismo sentido, no hay muchos indicios sobre la influencia de las universidades alemanas. En cambio, resulta más acertado considerar que en América Latina se transfirió un modelo de educación superior de acuerdo con las características de la colonización hispana (Jiménez, 2007).

Por su parte, en los países anglosajones como Estados Unidos y Canadá, tuvo lugar “una transferencia completa” de un modelo de sociedad a otra región geográfica, en donde hubo un proceso de hibridación de modelos europeos de universidad (Rüegg, 2004). Caso distinto ocurrió con gran parte de México y Argentina donde hubo más bien un proceso muy profundo de mestizaje que le va a otorgar a la universidad un desarrollo peculiar (Jiménez, 2007, p. 173).

En Colombia la situación es particular, en relación con otros países de América Latina porque la universidad emergió en el seno de las comunidades religiosas que cumplían labores pastorales y evangelizadoras. La primera fundación “universitaria” se gestó por los frailes dominicos con la creación del Colegio Mayor de Santo Tomás (1580-1608), luego, se creó el Colegio Mayor del Rosario (1653); y seguidamente, los religiosos jesuitas fundaron el Colegio Mayor de San Bartolomé (1604). Para la misma época y con fines similares, los frailes franciscanos crearon el Colegio Mayor de San Buenaventura (1708). En este orden de ideas, la universidad tomística que se había fundado ya en República Dominicana va a ser el primer claustro universitario fundado en Colombia. Según se constata en las crónicas de la época, allí se graduó parte de la primera élite letrada criolla en Colombia entre ellos Andrés Rosillo, Camilo Torres, Francisco José de Caldas, Francisco de Paula Santander y Atanasio Girardot. Es de resaltar que el establecimiento universitario durante este periodo de la historia estuvo celosamente controlado por el dispositivo eclesiástico, con la injerencia de la burguesía nobiliaria que ostentaba el poder político y controlaba el comercio.

En las mismas fuentes se indica que Alcalá de Henares y Salamanca fueron los dos claustros hispánicos que inspiraron la creación de la universidad en su primera forma como “colegio mayor” en la que se combinaban las funciones de seminario de formación

religiosa con las de centro de estudios eclesiásticos. En este orden de ideas, el ente universitario fue constituido, desde sus inicios, como una forma escolarizada de formación centrada en el desarrollo de las teorías humanistas. De la tal forma que, durante este primer estadio de su naciente historia, la universidad en Colombia no fue un escenario ni abierto ni laico. Esto tiene profundas consecuencias en el desarrollo y comprensión de los procesos culturales. Tampoco fue el epicentro de producción autónoma de las teorías que se requerían en ese momento para darle orden y forma la naciente imagen societal. Sobre esta imagen societal, recae el peso de una educación escolástica de corte moral, concretamente, moral teológica. Por ello, la universidad en sus inicios fue clave para la reproducción de teorías fundadas en el humanismo teológico europeo, por ejemplo, las teorías tomistas sobre Dios, el hombre, la salvación y el pecado.

El régimen eclesiástico, condicionado en su momento por el régimen colonial, guio los primeros claustros creados con el propósito de impartir educación universitaria en Colombia. De este régimen y del régimen colonial fueron heredados los derroteros que marcaron la organización social de la época. Por ejemplo, en lo económico no había un poder sólido al estilo anglosajón, por el contrario, se evidenciaba una “falta de versación en las modernas ciencias de la administración y escasa visión de los asuntos del comercio y de la industria” (Jaramillo, 1996. p. 42). En lo político primaba el estilo burocrático asociado al poder de la monarquía, lo mismo que la exaltación de la milicia y el sacerdocio (Jaramillo, 1996). En lo educativo, se hizo énfasis en la formación en “teología, derecho y filosofía”. Y, en lo social, según lo describe Jaramillo (1996), se destacaba la exaltación de la figura del “caballero cristiano”, la cual va a ser posteriormente sustituida por la figura del “Hombre económico”, propia del *Ethos* económico anglosajón.

Los regímenes dominantes en la época estaban fuertemente ideologizados. En consecuencia, en otros campos como el filosófico, se gestaba ya una controversia ideológica en contra de las ideas provenientes de Europa donde ya era pujante el racionalismo y el positivismo de Jeremías Bentham. Sin embargo, empezaba a florecer el espíritu asiduo y el gusto por las letras y por el arte en una pequeña élite letrada que realizaba estudios universitarios sobre todo en Europa y, en algunos casos, en las primeras universidades que fueron creadas en el país. Lo significativo fue que este espíritu incidió en gran medida en los ideales socioculturales y en la idea de sociedad que se fue construyendo a la luz de una cultura supra hispánica, que según los estudios sobre el mestizaje (Turbay, 2003) corresponde a una élite letrada emergida de la sociedad criolla.

Pero, había otros elementos que movilizaron en su momento la dinámica social. Vale la pena mencionar entre ellos, uno que tuvo que ver con la emergencia de la universidad; se trata del *Ethos*, entendido como un corpus axiológico y normativo que tenía como fuente las enseñanzas eclesiásticas y doctrinarias. Este va a ser uno de los elementos claves en la cohesión de la cultura criolla. Este *Ethos* emergió juntamente con el desarrollo de una moral teónoma que se consolidó como base para la formación eclesiástica. Moral teónoma y humanismo cristiano hicieron florecer la antropología medieval que marcó uno de los rasgos característicos de la fisonomía de la educación en ese momento (Melo, 1996).

Llama la atención que, por ejemplo, las corrientes filosóficas de origen anglosajón que contribuyeron a encarnar la idea de la productividad económica, el ahorro y el comercio con la consecuente idea de la oferta y la demanda, también dejaron su huella en la configuración de este *Ethos* que, con el correr de los tiempos, se transformó en un *Ethos* social, laico que sirvió en muchos escenarios para presionar un giro necesario y una idea de cambio en el modelo de educación universitaria, de manera que esta se pudiera enfocar hacia campos relacionados con el desarrollo y la productividad económica.

En el contexto de circunstancias sociales descrito brevemente en este acápite, surge la primera forma de universidad en Colombia. Según las fuentes, esta entró en funcionamiento entre los años 1580 y 1768, paulatinamente, época en la cual se tiene referencia del inicio de los estudios superiores en Colombia. Con la emergencia del modelo no hay una idea sólida de universidad ni de educación superior. Se requerirá la intervención de otras circunstancias históricas, para que definitivamente esta primera idea de universidad quede consolidada y conserve hasta hoy, en gran medida, parte de sus rasgos fundacionales.

### ***Reacciones e intentos de reformas***

En el acápite anterior se indicó que el modelo de universidad en Colombia tomó como fuentes la universidad europea, con marcado sesgo escolástico y colonial. De ello, se analizaron algunas características e implicaciones. Así las cosas, se observa que este primer modelo fue vigente por lo menos hasta cuando se crearon las condiciones para su reforma o, por lo menos, la de una parte de su estructura educativa que ya se venía consolidando.

A continuación, se expone un análisis respecto de los intentos de reacción y vientos de cambio frente al contexto ideológico en el que se construyó la idea de universidad. Un primer asomo de reacción frente al modelo de educación colonial bajo la forma de la tradición escolástica, lo encontramos en el proyecto del Plan de Estudios redactado en 1774 por el fiscal de la Real Audiencia Francisco Antonio Moreno y Escandón por encargo del Virrey Guirior (Jaramillo, 1996, p. 397). En este plan se concebía por primera vez la creación de la universidad pública, una idea que va a encontrar tropiezos a causa de las consideraciones políticas conservadoras que no viabilizaran la propuesta allí contenida. En el Plan de Moreno y Escandón “las bases de los estudios seguían siendo las disciplinas clásicas de las universidades coloniales, y se incluían como novedad la matemática, la física y la ética” (p. 398). Solo a partir de entonces empezaron a leerse abiertamente en la educación universitaria del país las obras de Newton, Fortunato de Brescia, y algunas que se consideraban prohibidas por el *Índice de Toledo*.

Un hecho para destacar como aporte de la “reforma” educativa que se intentó hacer en ese momento desde el Plan de Estudios de Moreno y Escandón, es que esta no se centró en los contenidos de la educación, pues, tanto la educación considerada ilustrada como la educación enciclopedista, ambas en ese momento compartían los mismos contenidos. En cambio, el punto clave de la reforma estuvo marcado por un intento de abandonar el método peripatético. Y abrirse, aunque tímidamente, al racionalismo moderno que se desarrollaba en ese momento a través de la idea del J. Bentham y concretamente “al método

de la crítica textual que se venía desarrollando en Europa” (Jaramillo, 1996. p. 399). Es decir, el primer aporte consistió en que, para Moreno y Escandón, no obstante, su inclinación regalista y su pertenencia a la corte real, se hacía necesario “independizar el estudio de la naturaleza de la tradición bíblica” (Jaramillo, 1996, p. 399). Es decir, en términos ideológicos a partir de entonces, “experiencia” y “razón” empezaron a hacer camino en la educación universitaria en Colombia, gracias el contacto con las ideas liberales que tuvieron los miembros de una especie de “élite letrada” en sus correrías por Europa. Estas ideas fueron fundamentales en impulsar cambios en la idea de educación y cultura.

Una consecuencia de los intentos reformistas de Moreno y Escandón, fueron las controversias posteriores encabezadas por intelectuales de la época como Francisco José de Caldas, José Celestino Mutis, y José Félix Restrepo. Cada uno, a su manera, debatió en contra de las posturas de la educación colonial con el propósito de ampliar el estrecho espacio de lectura de textos y de autores establecidos por el canon eclesiástico, bajo el pretexto de no caer en posturas y argumentos heréticos o que fueran en contra de la tradición eclesiástica o en contra de la religión. El debate se centró en educar desde un nuevo humanismo, guardando que no se atentara contra la religión. Pero, sucedió inevitablemente que se fueron filtrando ideas, textos y autores que otrora estaban prohibidos por el índice canónico y por el dispositivo colonial eclesiástico y esto generó voces de cambio en un ambiente rígido por el canon conservador.

Otro hecho para destacar es el papel de las ciencias naturales y las matemáticas, o si se quiere, su inclusión dentro de lo que hoy se conoce como plan curricular. En su momento estas, según indica Jaramillo (1996), “estaban ausentes de los prospectos de estudio, y el método escolástico se seguía con absoluto rigor” (p. 396), precisamente por la apatía de los métodos escolásticos con las teorías liberales. Esta situación se mantuvo hasta que el método escolástico empezó a hacer crisis en la última década del siglo XVIII, porque en la incipiente educación universitaria de la época se incubaban procesos formativos en castellano y no en el latín clásico; y el énfasis en los estudios filosóficos, es decir, en la dialéctica, la metafísica y la ética aristotélica, cedían interés ante la aparición de las ciencias naturales, las matemáticas, la geografía y la historia; pero, sobre todo, se gestaba un proceso educativo que permitirá formar a las personas en artes y oficios distintos a la teología, el derecho y la medicina. En este contexto también influyó la traducción de los derechos del hombre realizada por Antonio Nariño. La traducción en su momento fue catalogada un “texto peligroso” (Santos, 2014) porque inspiraba una idea nueva de la persona y sus derechos.

En esta medida, el espíritu de la Ilustración catapultará cambios en el modelo educativo escolástico y peripatético que dominó durante mucho tiempo el modelo educativo colonial. Hasta este momento autores representativos de una educación de corte moderno, a tono con una ciencia no centrada en las preocupaciones eclesiásticas, no se habían podido leer en estos territorios. Estamos hablando de autores como “Galileo, Bacon, Gassendi, Descartes, Torricelli, Pascal, Boile, Newton, Leibnitz, Locke y Malebranche”

(Serrano, 1994. pp. 23-102). Sobre ellos, solo se impulsó su inclusión en la educación universitaria colombiana, superada la controversia sobre el ingreso del liberalismo europeo.

Lo anterior indica que la educación de corte colonial se caracterizó según Serrano (1994) porque:

Se oponía, así, a la verdad revelada, a la metafísica especulativa y al método escolástico. La educación –el proceso formal por medio del cual se difunde el conocimiento– debía basarse en los nuevos principios por lo cual se criticaba el sistema educacional imperante, de marcado carácter religioso. Los filósofos ilustrados se oponían no sólo al contenido del currículo escolar, sino también a los métodos de enseñanza y al concepto del desarrollo del entendimiento que estaba subyacente (pp. 23-24).

Otro aspecto interesante, que ya se había mencionado en el acápite anterior, tiene que ver con la dificultad que se generó frente al modelo de universidad, con el ingreso de las ideas ilustradas. Al respecto, Serrano (1994) trae el siguiente dato que vale la pena tener en cuenta:

La Ilustración española hizo fuertes críticas a la iglesia y a la escolástica, pero ése era un movimiento reformista que también se daba en la Iglesia y no significaba una ruptura con ella ni una desautorización de la fe. Era una crítica a la Iglesia como cuerpo humano. De igual forma postulaba reformas en la monarquía, particularmente en el funcionamiento de la administración, sin por ello cuestionar las bases de su legitimidad (p. 23)

El choque entre la postura escolástica con las ideas liberales ya había hecho carrera en Europa a través de la Ilustración. Esta corriente afectó no solo los ideales de la aristocracia en el país sino también la educación que debía impartirse en ese momento, la cual, según indican las fuentes consultadas llegó a tierras americanas por vía de los pensadores hispanos como Feijoo, Campomanes y Jovellanos. El ingreso de la Ilustración europea según Serrano (1994), fue la excusa para que la élite letrada sustentara sus exigencias respecto de un nuevo modelo de educación, el cual, quedó consignado en los siguientes términos:

la apertura de la educación hacia las ciencias útiles y su vinculación a la prosperidad material, proposición que implicaba una crítica a la educación academicista y escolástica. Para ellos, súbditos fieles de la monarquía, la renovación debía ser llevada a cabo por el Estado (Serrano, 1994, pp. 23-24).

Entre los argumentos de los autores relacionados se pone en evidencia que el camino recorrido hasta entonces por este modelo de educación implementado por la universidad de corte colonial está lleno de disputas y controversias, sobre todo, con el propósito de definir la idea de una educación útil al pueblo y la responsabilidad del Estado.

A partir de entonces, es decir, del ingreso forzoso de las ideas liberales en la educación universitaria, se buscará crear (como producto de la educación) un ciudadano de “perfil técnico” muy distante del burócrata letrado que se formaba en la doctrina escolástica; más bien fundamentado e inclinado hacia las ciencias físicas y la filosofía natural, que hacia las ciencias teológicas y jurídicas que dominaban el campo educativo. Sin embargo, el mismo Jaramillo (1996) confirma que “al iniciarse la segunda mitad del siglo XIX, los colombianos más conspicuos de las clases dirigentes miraban hacia el mundo anglosajón o hacia el francés... admirando su espíritu cosmopolita en cultura y tolerante en materias políticas” (p. 55). Este hecho se pone de manifiesto entre algunos pensadores destacados del siglo XIX, como José Eusebio Caro, que compartía ideales políticos con Rafael Núñez; en quien ya se percibía una inclinación por las ideas de corte anglosajón en materia educativa. Particularmente en Caro, se reflejaba un ideal por formar a “un hombre que además de tener letras, dominará las modernas técnicas de la economía racional y capitalista” (Jaramillo, 1996, p. 90).

El proceso de organización de la cultura apropió estilos de desarrollo que hacen que la idea de universidad se genere acorde con las imágenes ‘sociales’ (Rama, 1978) del sistema mundo colonial. Y con ello, se pudo establecer una perspectiva de la educación universitaria, fundada en los métodos escolásticos, que fue el germen de una política conservadora radical y anti reformista que dominó en el país hasta las reformas que se gestaron a la luz de las ideas liberales de corte y laicistas. Con todo ello, no se puede afirmar que la universidad fue indolente y pasiva frente a esta forma de ser inspirada en el modelo de universidad colonial europeo. Porque, como ya se indicó, con el surgimiento de la universidad de corte laico se van a gestar movimientos de cambio y de reforma.

Un aspecto complementario que explica el modelo escolástico y colonial, en el cual se inspiró la primera idea de universidad en Colombia, hace referencia al Código de las siete Partidas expedido en 1254 por Alfonso X, apodado el sabio (Soto, 2005, p. 99), el cual sirvió de base formalizar el funcionamiento como ente educativo. La referencia a este hecho es importante porque con ello, a partir de entonces, el claustro universitario tendría dos campos de competencia: el civil, donde se requería formar abogados; y el eclesiástico donde urgía la formación de los clérigos y sacerdotes para las campañas evangelizadores. Así las cosas, la formación de una cultura en el seno la universidad estuvo interferida e influenciada por la Corona, a quien le correspondía intervenir en el Estado, y desde éste, en la universidad a través de las regulaciones del patronato. Estas regulaciones establecieron dos tipos de institución universitaria: la universidad Mayor o General, y las universidades menores o particulares. Solo las primeras gozaban entonces de los privilegios de la Real Hacienda. Las otras, igual que sucede hoy, solo tenían “privilegios limitados” por el poder que les permitía el funcionamiento. Las limitaciones tenían que ver con el tipo de título que otorgaban y el valor o validez social de los mismos. En algunos casos, estos títulos eran considerados inferiores o de menor categoría. Es decir, solo los claustros universitarios que formaban a los juristas y a los eclesiásticos tenían el regio carácter de universidad.

## **Características contextuales del discurso**

La propuesta de análisis se desarrolló sobre una categoría principal y tres tópicos dependientes o subordinados. La categoría principal es la idea de diferencia colonial, tomada de la crítica cultural porque, desde esta mirada, se logra entrever que ella tensiona el discurso sobre una comprensión de la idea de universidad. Los tres tópicos subordinados son racialización, criterios de diferencia y racionalidad científica.

La categoría que centró el análisis es la idea de diferencia colonial porque está asociada a explicaciones y discusiones sobre el surgimiento de cosmovisiones binarias que permearon la educación y que, por supuesto, fueron durante mucho tiempo irreconciliables por su naturaleza respecto de las ideas modernas. Estas cosmovisiones se presentan, por ejemplo, mediante dos tipos de cartografías o zonas distintas que dominaron el pensamiento colonial. Concretamente hacen referencia a la zona del “ser” y la zona del “no ser”, las cuales existen separadas por una línea imaginaria entendida como la “línea de lo humano”. Así las cosas, la “zona del ser” representa el lado superior de la línea de lo humano y a la que le corresponde un tipo de sujetos que, por lo general, son solo aquellos que controlan el poder. Pero, hay otra zona conocida como la zona del no-ser (Fanon, 2010), a la que pertenecen otros sujetos, aquellos que viven en el lado inferior de esta línea, los que no tienen acceso a controlar ningún tipo de poder. En este orden de ideas, se concibe que la diferencia colonial tiene entre sus efectos varios tipos de racismo; uno de ellos es el racismo epistémico, que se define de la siguiente manera:

El racismo epistémico se refiere a una jerarquía de dominación colonial donde los conocimientos producidos por los sujetos occidentales (imperiales y oprimidos) dentro de la zona del ser es considerada a priori como superior a los conocimientos producidos por los sujetos coloniales no-occidentales en la zona del no-ser (Grosfoguel, 2011, p. 102).

Las implicaciones de la diferencia colonial son todavía objeto de estudio. En este ejercicio analítico se encontró que la diferencia colonial gestó el fenómeno de la racialización, fenómeno igualmente complejo (Morales, 1991), pero del cual se sabe que produjo diversas formas de violencia, y todo ello, en consonancia con los lenguajes que se crearon para para identificar, clasificar, civilizar y pronunciar la voz de un “otro” (Melo, 2016) que, por su condición de subordinación (racialización) carecía de voz. La racialización produce un tipo de sujeto el cual es considerado como “sujeto subalterno” (Ch. Spivak, 2003) por la crítica cultural. Por esta razón, la racialización se concibe también como un mecanismo que dispuso marcar cuerpos. Es decir, algunos cuerpos que fueron “racializados como superiores” y otros cuerpos fueron “racializados como inferiores” (Grosfoguel, 2011, p. 98). De tal forma que los cuerpos “son” y podían “existir” en la medida en que eran reconocidos por un dispositivo cultural y de poder. Esto indica que la idea de civilización que permeó la primera idea de universidad, se aplicó no como un proceso de reconocimiento de iguales sino como una campaña de subordinación y

extractivimos (Bohórquez, 2013). En todo caso, la racialización formaba parte del “sistema mundo” que creó las condiciones para producir ciencia y cultura en los territorios señalizados y cartografiados como colonias en las lógicas del poder colonial. Además, mediante las lógicas de dominación se definieron dos regiones del mundo disímiles, marcada por imaginarios de un sistema de racismo cultural y religioso que determinó que el color definía condiciones antropológicas y políticas de “superioridad/inferioridad sobre la línea de lo humano (Grosfoguel, 2011, p. 98).

En consecuencia, la diferencia colonial se materializó mediante unos criterios de distinción los cuales eran configurados como parte de una visión jerárquica propia de la naturaleza de las instituciones de la época. Se observa, igualmente, en el ejercicio del poder eclesiástico europeo, regentado en los territorios colonizados las élites que se conformaban en torno al soberano español. En su conjunto, la configuración diferencia racial implicaba formas de pensamiento, uso del lenguaje y tipo de religión, entre otras. Estos criterios de diferencia se explican teóricamente como líneas visibles e invisibles que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. Con la aplicación de estos criterios, la división-descremación que se creó fue tal, que todo aquello que se encontraba al “otro lado de la línea” desaparecía como realidad objetiva, es decir, con derechos. Estar del otro lado implicaba una forma de no existencia, y de negación de derechos (Santos, 2010, p. 12). La línea de “lo humano” “fue creada para dividir la realidad social en dos universos distintos: el universo “de este lado de la línea”, de la metrópoli; y el universo “del otro lado de la línea”, del espacio colonizado (Santos, 2018).

Lo anterior permite asumir que la diferencia colonial derivó también en forma de racionalidad científica eurocéntrica que fue implementada y dispuesta en su momento como lenguaje canónico para explicar y enseñar la cultura. Esta forma de racionalidad se consideró a sí misma como la más desarrollada, y desde esta postura, definió como ente social, poco o nada podía asumir sobre la idea de aprender del Sur global (Santos, 2018), por ser este un territorio colonizado donde no existían las posibilidades sociohistóricas para producir ciencia respetando los cánones eurocéntricos. Las condiciones sociohistóricas de la universidad no le permitieron constituirse desde un diálogo intercultural o desde una crítica cultural en pro de la emancipación del sujeto y de las realidades socioculturales que estaban bajo el control del dispositivo colonial. En este sentido, esta, más bien se centró en las lógicas de la racionalidad científica dominantes (Santos, 2005).

Esta forma de racionalidad científica fue vigente en la primera forma de universidad, en tanto que estuvo al amparo de posturas e ideologías anti reformistas, entre ellas, los historiadores destacan “la regeneración” que imperó en el país entre los años 1880 a 1900. Esta ideología estuvo representada por el pensamiento de insignes personalidades como Rafael Núñez, Tomás Cipriano de Mosquera, Aquileo Parra, y Manuel Murillo Toro, entre otros. Pero su importancia en este contexto consistió fundamentalmente en que a través de ella se inspiró una férrea oposición al ingreso de la modernidad en Colombia. Y se buscó también retornar a una idea de Estado proteccionista, centralista, unitario y “godo”

ideológica y políticamente hablando. Esta ideología marcó una controversia frente al liberalismo europeo, motivo por el cual, los saberes ilustrados no encontraron un campo propicio para su difusión de tal suerte que los criollos debieron aprehender esos saberes por fuera de las aulas (Uribe, 2014).

En resumen, los rasgos de esta primera forma de universidad se deducen del colonialismo, luego del republicanismo, y consecuentemente de un Estado virulento por las luchas internas entre los partidos políticos emergentes, con predominio de una burguesía y de grupos que heredaron el poder en el marco del colonialismo español (Ocampo, 1998).

### **Reflexividad y apuntes para la discusión**

Hasta ahora se ha defendido el argumento central de este análisis crítico, en el cual se muestra que la creación de la universidad en Colombia se realizó al amparo del modelo colonial europeo, y el cual tuvo un trasfondo religioso y político. Pero, ¿cuánto de esta primera imagen todavía es vigente?, ¿en qué medida este modelo ha mantenido estructuras dualistas que permean ideologías clasistas?, ¿en qué medida una propuesta reflexiva y crítica frente a los procesos de configuración de la imagen de la universidad se convierte en posibilidades de reconfiguración crítica de su naturaleza? Estas preguntas y desde luego todas las que podrían aplicar en este caso, buscan abrir un espacio para la reflexión y la discusión teórica. En este orden de ideas, se expondrán unos elementos referenciales apoyados en las fuentes de la indagación documental, que buscan sustentar el punto de vista argumentativo del investigador.

Un primer elemento crítico, tiene que ver con una idea de universidad, definida como el lugar donde por concesión por parte del Estado y de la sociedad en una determinada época se puede cultivar la más lúcida consciencia de sí misma (Santos, 1998, p. 226). También se ha concebido la universidad como un territorio de dominio y control. Pero cuando se habla de territorio, hay que tener en cuenta que para la universidad “no es la delimitación de los predios, es el intrincado sistema social, cultural y político en el que la idea de universidad reformula las relaciones sociales (Tarazona & Lugos, 2018, p. 57). Esta mirada es consecuente con el argumento central de este texto, sobre que la universidad desde su origen priorizó la indagar sobre la verdad (Jasper, 1965) en contraste con la construcción de formas de pensamiento y desarrollo para los ciudadanos que no fueron la prioridad en su momento. Se analiza de esta situación que, en esta imagen societal, la universidad se representa como el lugar en el que se enseña la verdad (Santos, 1998, p. 226). Los orígenes de estos rasgos remiten a la idea de universidad alemana que, entre otras cosas, era “una institución única, relativamente aislada de las demás Instituciones sociales, dotada de gran prestigio social y considerada imprescindible para la formación de las élites” (Santos, 1998, p. 233).

En este contexto situacional, la idea de universidad surge atravesada por las ideologías que sostienen el poder del Estado. Y el proceso de estructuración como un ente social con una misión educativa, estuvo condicionado por la acción de un dispositivo

colonial, que trastocó cualquier intento o posibilidad de erigirse sobre la base de una episteme propia (Mignolo, 2003; Moreiras, 1995); además, por esta circunstancia, los procesos de emancipación pasaron a un segundo plano, al igual que el interés por educar desde un imaginario “propio” en términos epistémicos y culturales (Moreiras, 1998). El dispositivo de poder colonial fraguó cualquier intento por pensar lo epistémico desde un imaginario distinto al europeo. Este asunto es crucial porque incidió en formas de pensar lo teórico y de enseñar en los que no era prioritario cuestionar la realidad (Quintar, 2007, p. 6).

Concretamente, por largo tiempo, la producción de conocimientos no estuvo conectada con la “producción de sentidos y significados que un sujeto produce en función del espacio y del tiempo relacional que siente, vive y actúa cotidianamente” (Quintar, 2007, p. 6). Al no existir las condiciones para la creación de un pensamiento propio, tampoco fue posible pensar la idea de universidad como expresión de una “gnosis episteme” desanclada de la episteme europea. Lo anterior, plantea como reto para la universidad, repensar su imagen societal a la luz de nuevas posibilidades históricas que den lugar a “la descolonización epistémica”, y que este hecho haga parte de un proceso de autorreflexión interno de la universidad, fundado en la necesidad de “reconocimiento de experiencias ignoradas e invisibilidades por las ciencias sociales occidentalizadas” (Grosfoguel, 2011, p. 105).

Del dispositivo colonial emergía un ideal civilizatorio que se estableció sobre formas de condicionamiento que permearon la construcción de las primeras universidades. Esto se confirma si se tiene en cuenta que, por su naturaleza, la colonialidad, al funcionar como un dispositivo de poder, no hizo reconocimiento de lo “otro”, es decir, de todo aquello que le era “distinto” de su forma de ser y de pensar. Concretamente, todo lo que era clasificado como lo “otro” o los “otros” (Echeverri, 2018) no tenía ninguna posibilidad de existencia, y solo se le permitía “ser”, o una condición de existencia, bajo el criterio de la diferencia. En este orden de ideas, se admite que “lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro” (Santos, 2010, p. 16).

Otro elemento importante desde el análisis crítico del discurso, en relación con la configuración de la idea de universidad, tiene que ver con las implicaciones antropológicas y sociológicas de la configuración de la diferencia colonial como criterio canónico. Este criterio sirvió, entre otras cosas, como un mecanismo de poder mediante el cual se “clasificaron grupos de gentes”, los cuales fueron relegados a un rango inferior “por sus faltas o por sus excesos” (Mignolo, 2003, p. 39). Ahora bien, solo aquel que tenía la posibilidad de clasificar, podía también asignar significado y sentido a “otros” dentro de los procesos de producción y organización de la cultura que se contemplaron en ese momento. De allí surge la visión dualista que identificó al sujeto blanco, al europeo, con “un rango cualitativo superior” (Mignolo, 2003, pp. 39-40). Como consecuencia de los mecanismos clasificatorios, se aplicó la distinción del “bárbaro”, es decir, de un sujeto que no cumplía con el estándar de la cultura europea y, por ello, se convertía en la antítesis de la cultura

“euro”. Este sujeto fue clasificado como alguien que no poseía la dignidad ni la pureza de sangre europea por lo cual, ya de entrada, tenía negados los atributos para acceder al dispositivo de poder y a los consecuentes disfrutes del poder político.

En esta medida, el argumento esgrimido hasta este momento pretende afirmar que el proceso de colonización, desde sus discursos y posturas epistémicas, desconoció y deslegitimó las formas de expresión y desarrollo de la cultura de los pueblos que constituían los territorios colonizados y dominados mediante el poder colonial; y, en cambio, reforzó la condición de hegemonía y subalternidad. Esta situación es equiparable con un estado de negación y postración, en el cual se abrió paso a la imposición de una episteme que produjo un diseño global sobre la base de comunidades locales que fueron consideradas incapaces de pensarse a sí mismas. Esta misma circunstancia es una de las causas por las cuales, la universidad desde sus inicios no logró constituirse como un referente abierto para hacer frente al dispositivo de poder que establecía a usanza de sus intereses, las líneas de demarcación que impuso el modelo colonial, y solo fue hasta el fortalecimiento de la idea de la universidad laica, cuando se dio inicio a la búsqueda de emancipación del pensamiento. Esto se interpreta como la falta de capacidad para dar “un giro no sólo a los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también a los de producción de conocimiento sistematizado en los espacios de formación de sujeto” (Quintar, 2007, p. 6).

La hegemonía del modelo escolástico en la enseñanza universitaria reproduce las imágenes de un sujeto, que en la crítica cultural recibe el nombre de sujeto subalterno y que es ampliamente analizado en los estudios poscoloniales y decoloniales (Puerta, 2017). Además, este modelo de universidad fue responsable de educar sobre la base de los valores católicos, considerados el eje fundamental de la construcción social (Salcedo-Martínez, 2018).

Lo anterior indica que todavía el debate permanece abierto, no obstante que la crítica cultural ha puesto de manifiesto a través de varios autores, que el occidentalismo subalternizó todo aquello que fue considerado “otro”, es decir, todo lo que estaba “fuera” de la configuración de un modelo cultural construido sobre las bases de la cosmovisión y la “gnosis-episteme europea” (Wallerstein, 2001). Los matices propios de la gnosis “euro” generó la dialéctica “centro-periferia” y con ello se logró justificar los procesos hegemónicos y de control sobre la sociedad y sobre las instituciones productoras de cultura. También se admite que el involucramiento de la universidad en esta dialéctica fue inevitable. Y que, en esta medida, este involucramiento generó un déficit social y cultural que se acumuló con el correr del tiempo. Esta “deuda” acumulada se representa en los mecanismos de producción de identidades culturales (Richard, 1991; 1997) y la construcción de identidad (Paris de Oddone, 1991; Odone, 1991). Es decir, sigue vigente concretar un ideal emancipatorio con el cual se logre propiciar desde la universidad pensamientos alternativos, epistemologías no hegemónicas (Serna; Gomes & Silva, 2019).

Se concluye de lo anterior, que el modelo educativo acumuló un déficit cultural en tanto que funcionó como un “apartheid” (Lander, 2000, p. 65) en razón del dispositivo colonial, desde donde se reivindicaban las diferencias entre personas, con títulos nobiliarios

y certificados de pureza de sangre (García & Quiroz, 2011) y desde donde se logró, por mucho tiempo, reproducir un modelo de pensamiento disciplinario fruto de la colonialidad del poder, del ser y del saber (Castro- Gómez, 1998). Algunos de estos rasgos, todavía hoy persisten, no obstante, la evolución del modelo de universidad y el progreso civilizatorio de las sociedades permanecen vigentes. Es decir, en una extrapolación de la temporalidad en la que imperó el modelo clasificatorio, todavía existen la conciencia sobre que las élites occidentalizadas del tercer mundo que reproducen prácticas racistas son contrarias y distintas de los grupos etno/raciales inferiorizados debido a la historia local/colonial. Se asume también, que la inferiorización que se estableció sobre ellos se hizo debido al uso de los mecanismos de clasificación religiosa, étnicas, cultural y racial (Grosfoguel, 2011, p. 98). Estos criterios han trascendido a través del modelo de universidad europeo que inspiró la idea de universidad en Colombia; es decir, fueron inspirados en una misma tradición de pensamiento y se establece sobre los mismos campos de conocimiento científico que se encarnan gracias a la lógica del orden dominante, y todo ello, se sigue enseñando como se hizo en el pasado (Quintar, 2007).

## **Conclusiones**

Como se había indicado en la introducción, este texto fue pesado para construir una propuesta de análisis críticos sobre tres elementos asociados al proceso de construcción de una idea de universidad en Colombia. *El primero*, la posibilidad de analizar la definición y/o construcción de una idea de universidad a la luz del modelo de universidad europeo; *el segundo*, la necesidad de consolidar una identidad frente al modelo europeo de universidad. Y, *el tercero*, que la configuración de esta idea de universidad tuvo que ver con un contexto ideológico a través del cual se ha movilizadado la educación superior desde sus inicios.

El proceso de configuración de la primera forma de universidad fue inspirado en ideas provenientes de Europa. Esto hizo que no tardarán en aparecer los brotes de luchas y controversias que se gestaron como una búsqueda de independencia frente al modelo y a las ideas que se impusieron para su configuración. Se precisa también que, durante los primeros pasos de la universidad en Colombia, se adoptó en su fisonomía de claustro educativo, los rasgos del modelo de universidad escolástica europea en donde no tenían cabida procesos de emancipación sino de regulación y clasificación. Así mismo, este hecho facilitó formas de hegemonía y de regulación que se aplicaron sobre los sujetos y sus costumbres fundamentales.

En este sentido, no fue posible concretar una postura diferenciada, o que buscara diferenciarse, de las formas canónicas europeas de producir saberes, ciencia y cultura. Sin embargo, hay que reconocer que la centralidad de la universidad en cuanto lugar preferente de la producción de alta cultura y conocimiento científico avanzado es más bien un fenómeno del siglo XIX (Santos, 1998). Posteriormente, el establecimiento universitario que predominó en el siglo XX se caracterizó por la producción de un conocimiento dominado

por lo disciplinar, pero, esta producción estaba relativamente descontextualizada con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades (Santos, 2007).

En Colombia, el ingreso del pensamiento escolástico de los maestros españoles, Melchor Cano y Francisco Soto, fue la base para formalizar la idea de universidad fundada bajo el auspicio y el control del régimen escolástico. Y este hecho provocó que los estudios impartidos tuvieron, durante largo tiempo, como referencia estricta los métodos contenidos en las doctrinas tomista y aristotélica. Esta adhesión a los métodos escolásticos formó parte fundamental en la configuración de la imagen colonial de la primera forma de universidad.

Desde el análisis crítico del discurso, la idea de diferencia colonial sigue siendo una categoría con potencia analítica, para construir argumentos comprensivos y explicativos sobre la génesis y configuración de la idea de universidad en Colombia: esta idea, se sustentó en procesos de hegemonización del sujeto y de la cultura, que materializaron formas de racialización, y construcción de criterios de diferencia. También, fue la base para construir una racionalidad científica que constituyó un referente en las condiciones de posibilidad para la universidad en Colombia.

Finalmente, no se puede afirmar a cabalidad que la universidad es el único ente responsable en los procesos sociales y políticos con los cuales se organiza la sociedad y la cultura; pero, su exceso de neutralidad en varios aspectos de la vida que son críticos y urgentes, como el caso de los derechos humanos, el uso social del conocimiento y la generación de iniciativas de cambio social, nos hacen pensar que existe un lastre histórico todavía por superar. Más aún, una universidad laica, democrática, diversa, incluyente y proyectada desde un modelo de desarrollo no mercantilista e ideologizado, donde haya garantías reales de acceso y gratuidad para el goce del derecho a la educación, esa imagen societal de universidad está todavía por construirse. En este orden de ideas, cabe preguntarse: ¿qué existen hoy en Colombia dos ideas de universidad, una pública y otra privada, desde las cuales se forman dos tipos de ciudadanos distintos, con horizontes ideológicos distintos, y con ideas distintas de país, tiene alguna relación con el legado de esta primera idea de universidad que fue construida bajo criterios de diferencia colonial?

## Referencias

- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenidos*. Akal.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1981). *El oficio del sociólogo* (5ta. Edición). Siglo XXI Editores.
- Borrero, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Carvajal Burbano, A. (2006.). *Teoría y Práctica de la sistematización de Experiencias*. Universidad del Valle.

- Castro-Gómez, S. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de “lo latinoamericano” La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En Follari y R. Lanz, R. (comp.), *Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina*. Editorial Sentido.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana – CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Chakravorty Spivak, G. (2003). “¿Puede Hablar El Subalterno?”. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252003000100010&lng=en&tlng=es)
- Cisterna, E. (2005). Triangulación y categorización como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Tehoría*, 14, (001), 61-71.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. ICFES.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Echeverri, M. (2018). María Eugenia Chaves Maldonado, ed. Los "otros" de las independencias, los "otros" de la nación. Participación de la población afrodescendiente e indígena en las independencias del Nuevo Reino de Granada, Chile y Haití. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45 (2), 274-277. <https://dx.doi.org/10.15446/achsc.v45n2.71037>
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICAHN).
- Fanon, F. (2010). *Piel Negra, Máscara Blancas*. Akal.
- Gallucci, M. J. (2016). El discurso referido en los manuales sobre análisis del discurso y pragmática lingüística. *Lengua y Habla*, 20, 200-224. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/8104>
- García, M. y Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13, (25), 137-162.
- Gutiérrez, E. (1998). Hacia una visión contextualizadora para la historia de la universidad colombiana. En D. Soto, D. (Ed.). *Historia de la universidad colombiana*. Tomo I. *Historiografía y fuentes* (pp. 203-223). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Grosfoguel, R. (2011). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos* [Ponencia]. IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI) del CIDOB. “*Formas-Otras: Saber, Nombrar, Narrar, Hacer*”. Barcelona: CIDOB. [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON\\_GROSFOGUEL\\_SOBRE\\_BOAVENTURA\\_Y\\_FANON.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON_GROSFOGUEL_SOBRE_BOAVENTURA_Y_FANON.pdf)

- Jaramillo, R. (1998). *Colombia: la modernidad postergada* (2da. Edición). Gerardo Rivas Moreno.
- Jaramillo, J. (1996). *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Planeta.
- Jaspers, K. (1965). *The Idea of the University*. Peter Owen.
- Jiménez, E. (2007). La historia de la Universidad en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 36(141), 169-178.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En S. Castro-Gómez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Melo, J. (1996). *Colombia Hoy*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Melo, J. (2016). *Colombia es un tema. Etnia, región y nación: El fluctuante discurso de la identidad (notas para un debate)*. <http://www.jorgeorlandomelo.com/hisciencia.htm>
- Mignollo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales*. Akal.
- Morales, B. (1991). Mestización racial y cultural en la elaboración de un futuro común. En L. Zea (Comp.), *Quinientos años de historia, sentido y proyección* (pp. 149-167). Fondo de Cultura Económica.
- Moreiras, A. (1998). Fragmentos Globales: Latino americanismo de Segundo Orden. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin Disciplina. Latinoamericanismo, Poscolonialidad y Globalización en Debate*. Porrúa, University of San Francisco.
- Moreiras, A. (1995). Epistemología tenue sobre el Latinoamericanismo. *Revista Crítica Cultural* (10), 48-54.
- Ocampo, J. (1998). Historiografía de la universidad republicana. 1826-1843. En D. Soto (Ed.), *Historia de la universidad colombiana*. Tomo I. Historiografía y fuentes. (pp.73-87). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Odone, J. (1991). Notas sobre la identidad latinoamericana. En L. Zea (Comp.), *Quinientos años de historia, sentido y proyección* (pp. 143-149). Fondo de Cultura Económica.
- Paris de Odone, B. (1991). La universidad latinoamericana al encuentro del futuro. En L. Zea (Comp.), *Quinientos años de historia, sentido y proyección* (pp. 69-77). Fondo de Cultura Económica.
- Puerta, S. (2017). Ensayo y autonomía en América Latina. El papel del modernismo hispanoamericano en el pensamiento crítico de la región. *Digithum*, 19, 47-55.
- Quintar, E. (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina. *Polis*, 18. <http://polis.revues.org/4096>; DOI: 10.4000/polis.4096
- Rama, G. (1978). Educación, imágenes y estilos de desarrollo”. En H. Courard (Comp), *Educación, nación y modernidad en América Latina* (pp. 88-130). Universidad Arcis.
- Reyes, A. (2015). *Alfonso Reyes, “un hijo menor de la palabra”*. Fondo de Cultura Económica.

- Richard, N. (1991). El signo heterodoxo. *Nueva Sociedad* 116, 102-111.  
[https://nuso.org/media/articles/downloads/2056\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/2056_1.pdf)
- Richard, N. (1997). Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: saberes académicos, practica teórica y critica cultural. *Revista Iberoamericana*. 63(180), 345-361.  
<https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/6198/6374>
- Rodríguez, A. (1973). *Historia de las universidades hispanoamericanas*. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, y el Instituto. Caro y Cuervo.
- Rüegg, W. (Coord.) (2004). *History of the university in Europe*. Cambridge University.
- Salcedo-Martínez, J. E. (2018). José David Cortés Guerrero. La batalla de los siglos. Estado, Iglesia y religión en Colombia en el siglo XIX. De la Independencia a la Regeneración. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(2), 270-273. <https://dx.doi.org/10.15446/achsc.v45n2.71036>
- Santos, E. (2014). Diciembre 15 de 1793: El primer paso. *Revista Semana*.  
<http://www.semana.com/especial/articulo/diciembre-15-1793brel-primer-paso/65957-3>
- Santos, B. de S. (2018). *Construyendo epistemologías del sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas*. CLACSO
- Santos, B. de S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.
- Santos, B. de S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI* (4ta. edición en castellano). Cides-Umsa, Asdi y Plural editores.
- Santos, B. de S. (1998). *De la mano de Alicia*. Siglo del Hombre Editores – Ediciones Unidades.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. de S. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología desde el Sur*. CLACSO; Siglo XXI.
- Serna, A. G., Gomes, E. T. A., y Silva, D. N. S. (2019). Puntuando algunos de los desafíos de las universidades latinoamericanas en el futuro presente. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 23(3).  
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3495>
- Serrano, S. (1994). Estado y Educación. 1810-1840. En H. Courard (Comp). (1994). *Educación, nación y modernidad en América Latina* (pp. 14-60). Universidad Arcis.
- Soto, D. (Ed.). (1998). *Historia de la universidad colombiana. Tomo I. Historiografía y fuentes*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Tarazona, Á. & Lugos, A. (2018). Un siglo del Manifiesto Liminar: acción política y rebeldía en Defensa de la Universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20, (30), 53-66. <https://dx.doi.org/10.19053/01227238.7874>

- Uribe, J. (2014). La universidad tardocolonial latinoamericana: el caso de Santafé en la Nueva Granada, 1800-1810. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16, (22), 139-156. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382014000100007&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382014000100007&lng=en&tlng=es).
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso* (25ª edición actualizada). Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso*. Editorial Gedisa.
- Villa, M. A. y Arroyas, E. (2019). El discurso referido en los artículos de opinión. Análisis del diálogo en las columnas de Alfonso Sánchez. *Revista de Comunicación*, 148, 101-119. <http://doi.org/10.15178/va.2019.148.101-119>
- Wallerstein, I. (2001). El Eurocentrismo y sus Avatares. Los Dilemas de la Ciencia Social. En W. Mignollo, *Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento*. Ediciones Signos/Duke University.

## Resignificación de la formación humanística en la universidad: Hacia una teoría de la educación

Juan María Cuevas Silva<sup>46\*</sup>

La tarea de la universidad como ámbito de convivencia, de acción, y de reflexión, es ampliar los espacios de acciones y reflexiones de sus estudiantes, de modo que estos nunca pierdan de vista ni su responsabilidad ética hacia la comunidad (país, nación) —que hace posible su existencia—, ni su responsabilidad ecológica con respecto al dominio ambiental en que esta se da. Esto es, el quehacer universitario es un quehacer social, no un quehacer productivo o comercial.

Humberto Maturana

El proceso educativo es distinto en cada cultura, región, país, nación, contexto, realidad y lugar geográfico, pero no se puede decir lo mismo del momento histórico; es decir, que a pesar de que el ser humano ha construido estructuras sociales que le garanticen bienestar, gracias a las indagaciones científicas y las aplicaciones tecnológicas, el sentido de educar permanece en su fondo, así haya tenido cambio de forma. El propósito social de la educación y la formación, desde las intenciones griegas clásicas, pasando por las escuelas palatinas y las propuestas pedagógicas modernas y contemporáneas, hasta la pedagogía crítica, las pedagogías disruptivas y las didácticas no parametrales, tiene como convergencias el énfasis en formar a la persona humana consciente de sus responsabilidades como ciudadano y habitante del mundo, de la necesidad de conocer el mundo para hacerlo más humano y humanizador. En este contexto social, del que hace parte fundamental el educativo, se ha enmarcado la formación humanística como aquella que es responsable de abordar, estudiar, investigar y reflexionar sobre el sentido del saber en la vida del ser humano, con espíritu crítico y en pro de forjar una sociedad con responsabilidad social, conciencia histórica y ciudadana.

Los horizontes que se abren para la formación humanística en la educación universitaria o “superior”, gracias a la complejidad de las dinámicas socioculturales actuales en el contexto del proceso de globalización, universalización, internacionalización y mundialización, exigen que se resignifiquen los proyectos curriculares y se fortalezca lo antropológico, epistemológico, sociológico y bioético, con conciencia histórica. El llamado constante a la universidad para que resignifique y sincronice su papel socio epistémico, académico-investigativo y pedagógico-didáctico, de acuerdo con los contextos emergentes, ha permitido la emergencia de discursos educativos centrados en conceptos como: formación integral, responsabilidad social, cultura ciudadana, educación para el emprendimiento, innovación e investigación, formación para el trabajo, entre otros. Para

---

<sup>46</sup> Doctor en Procesos Sociales y Políticos en América Latina, convalidado en Colombia como Doctor en Ciencias Sociales. Profesor asociado, Universidad Militar Nueva Granada; profesor del Doctorado en Bioética y Maestría en Educación; editor de la *Revista Latinoamericana de Bioética* 2013-2019; miembro de la Mesa de Formación en el marco de la Política en Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica de Colciencias, Colombia, y miembro de la Comisión de Evaluadores de Tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

\*

esto es imperativo resignificar y rescatar la formación humanística como fin esencial de la universidad (Pizzul, 2013). Las prácticas educativas universitarias no pueden dejarse condicionar por la avalancha mercantilista de la educación, de tal manera que los proyectos educativos traten de responder a los retos actuales desde una pedagogía del acontecimiento<sup>47</sup> “o lo que es lo mismo: en una pedagogía que no percibe la incertidumbre como un error humano, sino justamente como lo que nos vuelve humanos, porque tiene que ver con nuestra condición de *infans*” (Bárcena Orbe, 2005, p. 49) incertidumbre inmersa y permeada por la complejidad de los contextos, la complejidad de los aprendizajes y la complejidad de las estructuras (Gutiérrez, 2005), matizados además con el nihilismo cultural, el relativismo existencial y vital, propios de las prácticas sociales contemporáneas y actuales.

El presente escrito plantea la necesidad de repensar y resignificar la formación humanística en la universidad en el contexto del siglo XXI, desde desarrollos teóricos, filosóficos, pedagógicos y didácticos, que permitan repensar y rediseñar la formación humanística en la Universidad.

### **Contextualización de las ciencias del espíritu y la formación humanística**

Las dinámicas sociales, entre ellas las que son propias de la sociedad del conocimiento, así como las que se ejecutan dentro del escenario educativo, han tratado de dar respuestas a exigencias históricas y culturales desde las cuales se ha pretendido que el ser humano sea cada vez más humano. Hoy, en el marco de la formación humanística del universitario y el compromiso con la responsabilidad social de presentar una universidad que fomente la ciencia con espíritu humanista, la universidad tiene la tarea de hacer un ejercicio de autorreflexión con sentido social y conciencia crítica, y preguntarse cuál es la finalidad de la universidad, por qué es necesaria la formación humanística en la universidad, cómo formar con espíritu humanístico, cuáles son las estrategias para formar y fortalecer el pensamiento crítico, la responsabilidad social y la conciencia histórica y ciudadana, qué es lo que nos hace llamar universidad, qué significa eso de “estudios humanísticos” y “formación humanística”, cuáles son o deben ser los propósitos de formación humanística, por qué es necesaria la formación humanística del profesional contemporáneo, cuáles son los lineamientos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos de la formación humanística universitaria, entre otros interrogantes que conducen a indagar y construir unas perspectivas con horizonte intelectual, práctico, teórico, académico, social, histórico y contextual para formar humanísticamente.

Lo que se presenta a continuación es resultado de una serie de estudios y profundizaciones sobre el sentido y significado de la educación en el escenario universitario, específicamente del quehacer de la formación humanística dentro del contexto de la universidad, en el marco de los procesos sociales contemporáneos, en

---

<sup>47</sup> También desarrollada por Foladori (2014) en *Aulear: hacia una pedagogía del acontecimiento*, texto en el cual el autor confronta tres posturas teóricas de carácter pedagógico con la tradición formal: la escuela Barbiana, las colonias de Makarenko y los desarrollos y las propuestas de Iván Illich.

especial, desde la experiencia del autor de este escrito, como educador en el área de la formación humanística.

La historia de la humanidad ha estado dinamizada y conjugada por las diferentes visiones sobre y desde el mundo que ha construido el ser humano con la perspectiva de cada cultura. Una de estas construcciones es la ciencia, paradigma que ha tratado de responder a la pregunta del hombre sobre su puesto en el cosmos, a la necesidad de determinar la utilidad de los bienes que le ofrece la naturaleza y a la capacidad de asumir las exigencias históricas imbuidas por características socioculturales específicas. Las construcciones de teorías, hipótesis, leyes científicas, entre otros aspectos propios de las ciencias, se han matriculado en el modelo positivista y metódico, de tal forma que a partir del siglo XIX, particularmente a partir de los postulados y la obra de Augusto Comte, toman fuerza las ciencias llamadas “exactas” o “duras”. Esta situación generó un deterioro y decaimiento de las ciencias del espíritu, de las humanidades y del humanismo, las cuales habían prevalecido como sistemas paradigmáticos para la construcción social del conocimiento. Así,

[...] este positivismo científico va a aprender a hacer ciencia social, histórica, económica... siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas. (Mardones, 2001, p. 30)

Este paradigma educativo y formativo, que le da más valor a las matemáticas y a las ciencias llamadas “exactas”, favorece una concepción de la formación humanística como sistema de “materias costura”, lo que hace olvidar el sentido de este tipo de formación en el contexto universitario. A pesar de esta situación, llama la atención que en esquemas y estructuras de universidades privadas y públicas existen departamentos de humanidades o ciencias sociales como agentes curriculares con la tarea de complementar la formación del ciudadano del siglo XXI.

En este contexto del decaimiento de las ciencias del espíritu y la imposición de las ciencias exactas con su paradigma positivista, fenómeno que ha hecho gestar diversas discusiones y posturas, se reflexiona acerca de la función de la formación humanística en la universidad. El punto de partida de reflexión es: “recuperar la idea de que más importante que el conocimiento es asumir una postura de conciencia que convierta la duda, el límite o el bloqueo en nuevas posibilidades. Pero se requiere saber ubicarse entre estar determinado históricamente y ser protagonista de la historia” (Zemelman Merino, 2006, p. 21). La formación en el espíritu humanístico requiere y exige un énfasis en la responsabilidad social del sujeto desde el conocimiento que maneja y domina, pero sin perder de vista su contexto histórico y sus dimensiones como subjetividad que se constituye dentro de un sistema sociocultural e histórico.

Todo lo que tiene que ver con la formación humanística debe tener en cuenta el avance, progreso y puesto social de las ciencias exactas o duras, las cuales desde finales del siglo XIX, durante el XX y lo que llevamos del XXI se presentan como paradigmas para organizar la sociedad del conocimiento. Los avances de la ciencia y su aplicación, que se refleja en los avances tecnológicos, requieren un ser humano consciente de su realidad social y su circunstancia histórica. La universidad forma al intelectual y al científico, al profesional y al técnico, para lo cual acude a los modelos científicistas y humanistas, tecnológicos y humanísticos para complementar la formación de una persona que responda a su contexto, a las necesidades reales de su sociedad.

El posicionamiento de las ciencias exactas como referentes para explicar, comprender, dominar y controlar la naturaleza, los fenómenos y algunas situaciones sociales generó como efecto el cuestionamiento del método propio de las ciencias del espíritu, como la filosofía, la teología, la historia, el arte, entre otras. Ante este fenómeno, la educación, específicamente la universitaria, plantea los currículos y planes de estudio dando mayor fuerza a las ciencias exactas; además, se preocupa por formar científicos profesionales que se centren en la importancia de hacer ciencia con un sentido útil para la sociedad, de tal forma que se hace énfasis en la transmisión de contenidos, en el dominio teórico de conocimientos. Así, las ciencias del espíritu ceden su terreno para que las ciencias naturales y exactas sean privilegiadas en los procesos culturales y sociales, lo que genera una crisis sobre el puesto de todo lo que tenga que ver con humanidades, humanismo, ciencias del espíritu, ciencias humanas, ciencias sociales y formación humanística.

La responsabilidad de la universidad frente a este fenómeno no puede ser desconocida e ignorada. El papel de la universidad debe estar encaminado y orientado a rescatar el valor de las humanidades y de las ciencias exactas, y así reconocerlas y valorarlas como elementos e instrumentos para la realización personal y la construcción de una sociedad cada vez más equitativa y humana. La formación universitaria no puede sesgarse solamente a transmitir los contenidos de carácter científico e intelectual, sino que, desde sus propuestas curriculares, debe apostarle a la formación de un ser humano consciente de su historia, realidad, contexto, compromiso y responsabilidad social, como ciudadano; en otras palabras, de apostarle a la formación humanística que vaya más allá de los documentos, teorías y pensamientos que se ponen en boga en el escenario curricular, pedagógico y didáctico.

Los proyectos educativos universitarios basan sus intencionalidades en la formación humanística, escenarios desde donde se busca formar un ser humano consciente de su historia, realidad y dimensiones antropológicas y sociológicas, así como de sus potencialidades y responsabilidad social con sentido crítico y prospectiva ciudadana. Para poder alcanzar estas intenciones y objetivos formativos, se han diseñado fundamentos curriculares con sentido antropológico, epistemológico y sociológico como ejes orientadores de la formación humana. Para esto se han formulado y diseñado políticas

estatales para la formación universitaria, políticas públicas que velen por el horizonte de sentido, planteado desde las constituciones políticas en el apartado referente a lo educativo.

Así, la formación en el espíritu humanístico exige tener en cuenta el desarrollo histórico del humanismo, las implicaciones y dinámicas que ha tenido el pensamiento del hombre como sistema racional, como estructura que desde lo cognitivo, intelectual y académico ha hecho surgir el ideal de mejoramiento de la calidad de vida del ser humano, gracias a los avances científicos y tecnológicos, así como a las estructuras forjadas para el funcionamiento de la sociedad. Pero cabe preguntarse: ¿estos avances y estructuras sociales han logrado el propósito de mejorar la calidad de vida del hombre? Las estructuras por sí solas no mejoran la calidad y los sistemas de vida, ellas mismas proponen y delegan la responsabilidad en estamentos como la religión, la familia, la educación, entre otros.

La educación es uno de los estamentos sociales que debe favorecer el encuentro del ser humano con lo más humano. “A través de la educación tratamos de desvelar lo humano que hay en nosotros o lo que es lo mismo, buscamos humanizarnos” (Bárcena Orbe, 2001, p. 6). La responsabilidad de la educación no se limita solo a potenciar y desarrollar las capacidades cognitivas, intelectuales y académicas, sino que su papel es, además, formar un ser humano consciente de su realidad sociocultural e histórica, capaz de hacer propuestas de transformación social para el mejoramiento y la humanización de la misma vida humana. Este ideal se plasma en las legislaciones educativas de los países. Se presentan propuestas educativas que potencien una “formación integral”, lo que hace que la educación se centre en la formación para pensar la realidad y transformarla, pero en momentos olvidando la esencia antropológica, sociológica y epistemológica de las ciencias y, en otras, dando un puesto inalcanzable a estas.

Así, desde el humanismo y la formación en el espíritu humanístico, se parte del principio de que “la necesidad de pensar se satisface únicamente pensando, de modo que el hombre, como ser capaz de pensar, lo pensado ayer y desecho hoy, no implica ninguna crisis irremediable porque tales pensamientos se pueden volver a pensar de nuevo” (Bárcena Orbe, 2001, p. 11). Las exigencias de la formación humanística están condicionadas por los sistemas sociales de pensamiento y construcción de la cultura, elementos que están cimentados en las elaboraciones racionales como resultado de la inquietud en busca de la verdad y del sentido de la vida humana.

La formación humanística no se limita solamente a la reproducción de especulaciones discursivas, teorías o conocimientos, sino que busca fundamentar su acción en el pensamiento crítico para la transformación social y para la ciudadanía; va más allá de la adquisición y producción de conocimientos, de la “constelación intelectual” de contenidos, autores o propuestas teóricas desde donde se proponen maneras de ver el sentido y la función dentro de la sociedad humana; escenarios donde emerge la urgencia y emergencia de romper con la paradigmática limitación del conocimiento como productor de ciencia y tecnología concebidos como elementos ajenos a los procesos socioculturales. Esto lleva a reconsiderar la visión del humanismo y de sus características para la formación humanística:

Se trata, quizá, de pensar lo humano reconociendo que nada digno se podrá decir de él desde un humanismo blando que se niega a reconocer que la tragedia, lo horrible y lo monstruoso también forman parte de la vida humana. Sabiendo que lo inhumano forma, en fin, parte de la condición humana. (Bárcena Orbe, 2001, p. 13)

Estos principios, que han sido excluidos por las estructuras educativas (como son “la tragedia, lo horrible y lo monstruoso”, a las cuales se les suma la educación para el fracaso, la derrota y a saber sobrellevar los problemas), son la base para iniciar una reflexión sobre la tarea de la universidad como centro de formación humanística, ya que formar humanísticamente no se trata solo de rellenar las mallas curriculares y el plan de estudios de cursos o asignaturas que no ayudan a aprender a afrontar los avatares existenciales y vitales.

En este sentido, y al querer resignificar la formación humanística, es necesario clarificar los conceptos referentes a lo que tiene que ver con humanidades, humanismo, humanística, ciencias humanas y formación humanística.

### **Precisiones conceptuales**

Las ciencias del espíritu tienen su puesto dentro del sistema académico e intelectual: Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única. Por mucho que opere en esto la experiencia general, el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así. (Gadamer, 1993 p. 33)

El principio fundamental de las ciencias del espíritu es comprender los fenómenos que se suceden en torno a la vida del ser humano, no se limita solamente a la explicación e interpretación de dichos fenómenos, sino que busca comprender su sentido. Pero ¿cuáles son las herramientas que le permiten a las ciencias del espíritu lograr su propósito? Para tratar de responder a esta pregunta, se hará un acercamiento a conceptos como *humanidades*, *humanismo*, *humanística*, *humanista*, *ciencias humanas* y *formación humanista*, y poder establecer lo que se pretende como resignificación de la formación humanística en la universidad.

Siguiendo a Contreras (2018), se puede hablar de Conceptos afines, en efecto:

**Humanidades:** conocimientos o estudios que enriquecen el espíritu, pero que no son de aplicación práctica inmediata como las lenguas clásicas, la literatura, las artes, la historia o la filosofía. Sin embargo, son esenciales y contribuyen a una mejor comprensión del mundo.

**Humanismo:** conocimiento, estudio avanzado, profundización o cultivo de las Humanidades.

**Humanística:** estudio formal de las humanidades y su aplicación en la vida práctica.

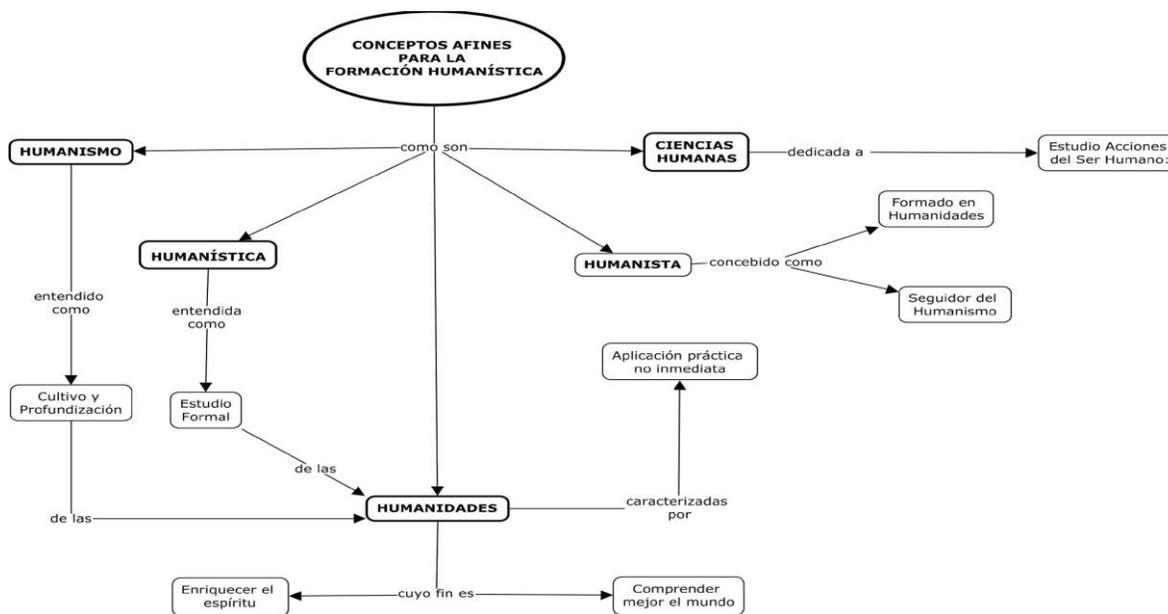
**Humanista:** toda persona que tenga por objeto formar y desarrollar sus potencialidades, pensamientos, creatividad, libertad, valores y virtudes mediante actividades que comprometan el estudio del hombre, su función y destino en el universo con sentido globalizante y comprensivo de la realidad.

**Ciencias humanas:** conjunto de estudios relacionados con el ser humano y sus actuaciones. Comprenden psicología, sociología, historia, filosofía, antropología.

**Formación humanista:** es la que se propone adquirir y poseer todo profesional consciente de sus responsabilidades como persona humana en el medio social y cultural. Es quien tenga capacidad de análisis y crítica para asumir posiciones activas de participación, ingenio y creatividad.

El planteamiento de estos conceptos, más que exponerlos desde el desarrollo dado en su historia y por autores, permite ubicarlos como ejes conceptuales para la comprensión de lo que significa la formación humanística.

Figura 1. Conceptos afines para la formación humanística.



Fuente: Elaboración propia, a partir del planteamiento de Contreras (2018).

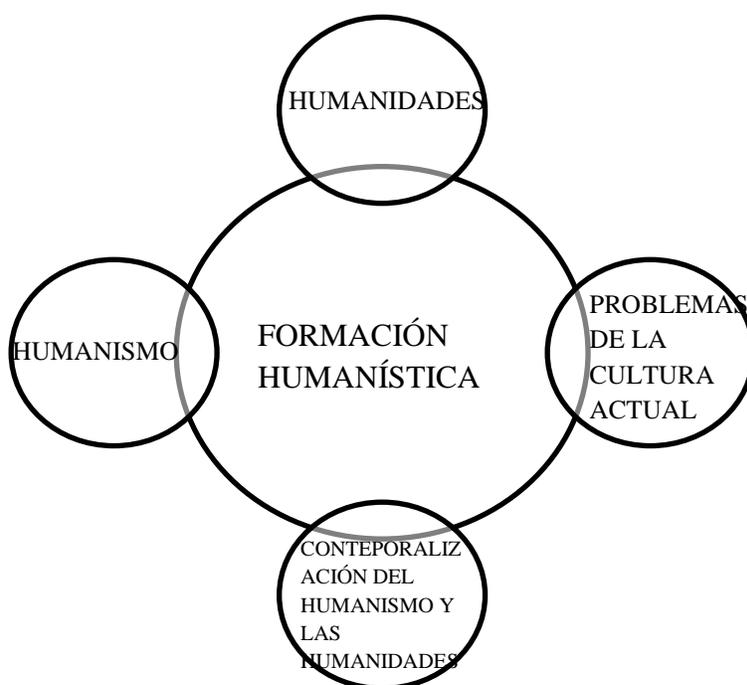
La tarea formativa de la universidad actual, cuya finalidad es la formación humanística —desde sus orígenes—, debe rediseñar el puesto y papel de las ciencias humanas y del espíritu, las humanidades, el humanismo, así como las ciencias humanas y sociales, comprendiéndolas como apoyo para responder a las necesidades actuales de la sociedad. Esto, teniendo en cuenta que:

Las relaciones que median entre humanidades y humanismo podrán ser más o menos importantes, pero de ningún modo nos permiten establecer una absoluta igualdad; más aún, podríamos decir que en la mayoría de los casos humanismo y

humanidades se refieren a realidades claramente diversas. Investigar acerca de la formación humanística obliga, por tanto, a emprender un análisis más bien arduo. Las peripecias del humanismo son intrincadas, y analizar el significado de las humanidades es cosa que no puede hacer sin meterse de lleno en problemas centrales de la cultura actual. (Ibañez-Martín, 1989, p.34).

De acuerdo con el planteamiento de Ibañez-Martín (1989), la formación humanística está permeada por el humanismo y las humanidades, a las que se les suman los problemas centrales de la cultura actual, lo cual quiere decir que la formación humanística debe superar el mero transmisionismo de contenidos propios de las humanidades y el humanismo sin contextualizarlos o contemporalizarlos.

**Figura 2. Formación humanística.**



Fuente: elaboración propia.

Los problemas centrales de la cultura actual son la materia prima para la formación del universitario actual y contemporáneo (y el de siempre, si se aborda desde la universitología); de tal forma que los contenidos y propósitos formativos del humanismo, las humanidades y las ciencias sociales son los ejes articuladores para la formación del universitario con enfoque humanístico, aspecto que exige desarrollar y proponer los fundamentos de la formación humanística.

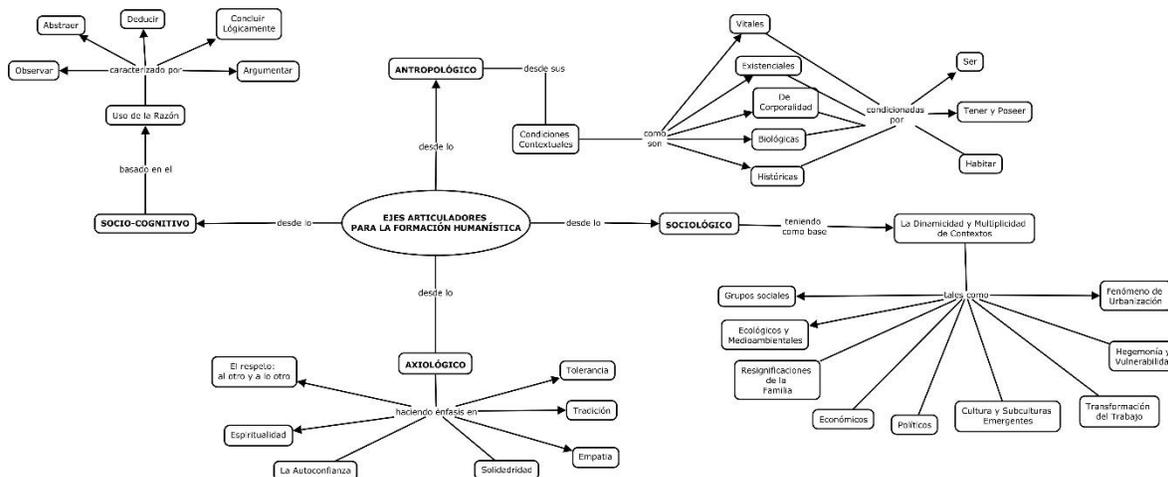
### Ejes articuladores para la formación humanística

La formación humanística que se lleva a cabo desde la universidad debe partir de las connotaciones propias de la realidad social que rodea al hombre actual, los referentes socioculturales sobre los que se ha constituido y se construye la persona en sus expresiones éticas, morales, espirituales, políticas, económicas, vitales, epistemológicas, profesionales, entre otras. La tarea formativa con enfoque humanístico se enmarca dentro de una historia, un contexto social y unas dinámicas culturales que la persona transporta a donde quiera que vaya. La situación de violencia, corrupción, indiferencia y amarillismo que caracterizan al mundo global, mundializado, internacionalizado y planetarizado, nos reta desde la universidad a formar en el pensamiento crítico y en consciencia histórica, así como en responsabilidad social de generar y proponer cambios y transformaciones significativos, sin dejar de lado el ejercicio de la razón.

La educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente. Passmore, apoyándose en Bruner, enumera los efectos principales que una enseñanza de este tipo debe lograr en los alumnos: “hacerlos por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos; que se amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad de pensar acerca de la condición humana, de la situación conflictiva del hombre y de la vida social; proporcionar un conjunto de modelos funcionales que faciliten el análisis del mundo social en el cual vivimos y las condiciones en las cuales se encuentra el ser humano; crear un sentido del respeto por las capacidades y humanidad del hombre como especie; dejar en el estudiante la idea de que la evolución humana es un proceso que no ha terminado” (Savater, 1997, p. 134)

Así, desde una propuesta para la formación humanística, se tienen los ejes articuladores que se muestran en la figura 3.

Figura 3. Ejes articuladores para la formación humanística.



Fuente: elaboración propia.

Las articulaciones dadas entre las dimensiones sociocognitiva, sociológica, axiológica y antropológica no se establecen de manera jerarquizada y aislada, más bien interactúan en escenarios reales, como es el caso de la formación humanística. Al repensar este tipo de formación dentro de la universidad, es necesario desanclar lo meramente cognitivo, académico e intelectual como ejes articuladores tradicionales dogmáticos, ya que los avances investigativos en el campo de la educación, en especial la educación universitaria, evidencian el divorcio existente entre lo que se forma desde el “aula de clase” y los procesos sociales y antropológicos propios de un momento histórico que vive tanto el estudiante, como el educador. Al analizar la figura 3, se puede observar que el eje sociocognitivo tiene muy pocas variables, y se concentra, principalmente, en aspectos racionales, pero no por ello pierde importancia; o, por el contrario, se convierte en el eje menos complejo, pero más influyente. Es decir, la resignificación de la formación humanística en la universidad actual está llamada a vincular lo axiológico, antropológico y sociológico, pero no desde los discursos y documentos, sino desde la real evidencia y acción, que le corresponden como estamento social que forma personas humanas, ciudadanos, seres humanos libres, intelectuales e inteligentes, profesionales que van a transformar la sociedad y a aportar a la calidad de vida. La resignificación de la formación humanística en la universidad exige que se matricule la realidad y el contexto dentro de la formación, es decir, hacer realidad el hecho de que el aula de formación son los procesos sociales, políticos, económicos y todos aquellos que constituyen a la humanidad. No más educación universitaria divorciada de la realidad.

Al hacer un acercamiento a las intencionalidades, los desarrollos y la tarea histórica, se encuentra que la universidad como estamento socio epistémico, desde los desarrollos de la universitología, ha tenido como fundamento la formación humanística, que se ha destacado por avances significativos de las humanidades para formar en la conciencia histórica y el pensamiento argumentativo y crítico con ejercicio racional. Lo anterior permite afirmar que los ejes articuladores planteados aquí quizá no sean nuevos o innovadores, pero sí es innovador que la universidad ha permitido que la formación humanística se haya convertido en una serie de asignaturas con las cuales el estudiante no ve claramente las articulaciones de su formación con los ejes sociocognitivos, axiológicos, sociológicos y antropológicos, como agentes que aportan para ser dinamizadores y transformadores de contextos.

Asimismo, se evidencia en los proyectos educativos institucionales (PEI) universitarios, en sus misiones y visiones, que dentro de su tarea formativa buscan profundizar y cultivar una formación humanística que favorezca y garantice la constitución de subjetividades, con responsabilidad social y ciudadana, con sentido ético y moral, así como con un proyecto de vida fundamentado en la visión diacrónica propia de cada tiempo histórico-geográfico, con apertura a la complejidad que ofrece la sociedad y la cultura. Esta última cada vez es más poliforme y multiforme en cuanto a los sistemas de vida que se implementan dentro de cada cultura, aunque se evidencian esquemas hegemónicos y homogéneos en el caso de Occidente. Esto se muestra en los procesos de inmersión exitosa

de los avances tecnológicos de los medios de comunicación, específicamente por el influjo de internet y el mundo de la red y la interconexión, donde la formación humanística no puede caer en el equívoco de considerar que hay dos modalidades o tipos de formación: la presencial y la virtual, ya que el principio humanístico por excelencia consiste en formar y educar a un ciudadano, diferenciando el medio del fin. Es decir, dentro de la resignificación de la formación humanística en la universidad se deben mantener el principio y el objetivo educativo que tienen como propósito formar a la persona humana, para lo cual el medio es una herramienta, sin caer en el sofisma del dualismo educativo entre lo presencial y virtual. Para poder comprender este aspecto, desde los ejes articuladores, se considera imperante acudir al sentido de las ciencias del espíritu, como dispositivos fundamentales dentro del proceso de resignificación de la formación humanística.

### **Las ciencias del espíritu: escenario para la resignificación de la formación humanística**

Las ciencias del espíritu son un instrumento para abordar la comprensión del mundo y profundizar en los fenómenos: el cómo, por qué y para qué se dan en un contexto específico. Estas intenciones exigen que se plantee un fundamento epistemológico de la pertinencia de la formación humanística e interdisciplinar, que complemente los saberes concretos de las disciplinas que se compromete la universidad en ofrecer, para responder a los retos de la sociedad.

La formación humanística es clave dentro del proceso de crecimiento humano. El concepto de *formación* debe ser aclarado, ya que no se puede confundir con las intenciones mercantilistas y de tráfico capitalista, en las que se ha involucrado a la educación actual. “Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la conservación es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu” (Gadamer, 1993, p. 40). La formación es innata a la naturaleza humana, es una necesidad para poder comprender/se, entender/se, explicar/se el y en el mundo. El ser humano no está hecho, está en camino de ser y hacerse. “El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser; por eso necesita de la formación” (Gadamer, 1993, p. 41).

Una resignificación de la formación humanística, desde la tarea socioeducativa de la universidad, debe fomentar la conciencia histórica y ética como respuesta a:

[...] la necesidad de impulsar una renovación de las ciencias sociales [...] para colocarlas al servicio de los hombres que luchan por hacer concretas sus esperanzas de vida en una sociedad diferente. Para este cometido se requiere un conocimiento que esté al servicio del hombre, enriqueciendo su conciencia y fortaleciendo su voluntad para hacer posible el suelo de esa sociedad. (Zemelman, 2006, p. 27).

Los propósitos formativos humanísticos pretenden dar al ser humano elementos necesarios para construir su ser y desarrollar su quehacer, individual como subjetividad, social con carácter de intersubjetividad y como ciudadano. Esto exige que se plantee un fundamento epistemológico de la formación humanística, que al mismo tiempo lleve a las implicaciones pedagógicas y didácticas que garanticen llegar a los propósitos establecidos. Por esta razón, se acude a la hermenéutica, al pensamiento crítico, a la didáctica no parametral y a la formación para la conciencia histórica.

### **La hermenéutica: fundamentos para la formación humanística**

El que tiene el lenguaje, tiene el mundo.  
Gadamer

El enfrentamiento entre ciencias exactas y naturales con las ciencias del espíritu les ha exigido a las segundas que se preocupen por su esencia, es decir, por aquello que las hace diferentes y pertinentes en el contexto intelectual, académico, social y cultural. Así, se ha planteado la hermenéutica como el fundamento epistemológico de las ciencias del espíritu, como el principio rector sobre el cual se deben construir y fortalecer este tipo de ciencias.

Hermes, el mensajero de los dioses, ejercía una actividad de tipo práctico, llevando anuncios, advertencias, profecías. En sus orígenes míticos, así como después a todo lo largo de su historia, la hermenéutica, en cuanto ejercicio transformativo y comunicador, se contrapone a la teoría como contemplación de esencias eternas, inalterables por parte del observador. Es sobre todo a esta dimensión práctica a la que la hermenéutica le debe su cualificación tradicional: *hermenutiké techné*, *ars interpretationis*, *Kunst der Interpretation*: arte de la interpretación como transformación, y no teoría como contemplación (Ferraris, p. 9)

La interpretación es el núcleo fundamental de la hermenéutica, elemento que, al ser aplicado para las ciencias del espíritu, nos permite afirmar que por medio del ejercicio hermenéutico la formación humanística se dinamiza y cobra sentido dentro de un contexto sociocultural e histórico, académico e intelectual, humano y existencial, material y espiritual, desde los que se configuran, constituyen y emergen subjetividades con necesidad de dar-se sentido en el mundo y darle sentido al mundo. La hermenéutica no se limita solamente a interpretar un texto escrito, un hecho o fenómeno, sino que va más allá, pues también implica que se analice y se explique para poder comprenderlo. Es la comprensión de los hechos y de los fenómenos el objetivo de la hermenéutica. Interpretar y comprender se interrelacionan, una no es más privilegiada que la otra, la una no se da sin la otra.

Para la hermenéutica, la interpretación y la comprensión se hacen sobre el lenguaje, el cual se debe asumir como una construcción del ser humano para comprender el mundo. El lenguaje no se puede limitar solamente al habla y a la escritura, sino que también hay

que tener en cuenta lo iconográfico, lo simbólico y otras formas de expresión que significan y resignifican el mundo, pues desde la visión de Gadamer (1993) la hermenéutica aspira a un “saber crítico reflexivo”.

El saber crítico reflexivo es una herramienta pertinente para la formación humanística, ya que favorece el cumplimiento de los propósitos formativos, los retos sociales a la educación universitaria, y a la urgencia de forjar una persona con sentido vital, existencial y ético con responsabilidad social y ciudadana. Esto exige intrínsecamente que, desde la perspectiva antropológica, se busque formar a un hombre con conciencia histórica, que sepa interpretar los fenómenos y que desde su comprensión forje una sociedad distinta. El ser humano tiene que tomar conciencia de su ser histórico, individual y social, razón por la cual debe valorarse a sí mismo, valorar la alteridad y saber cultivar los espacios de encuentro con los otros, como escenarios privilegiados donde se pueden ejercer los deberes y exigir los derechos. Escenarios donde es interpelado a la interpretación y a la comprensión.

Las acciones del hombre, sus razonamientos, progresos, invenciones y estructuras conceptuales se han gestado y originado dentro de un contexto histórico, acompañado este de lo sociocultural y las elaboraciones teóricas que tratan de dar respuesta a las preguntas del hombre sobre su puesto y su tarea en el cosmos. Así, la hermenéutica no se limita solamente a la interpretación, al análisis y a la explicación de textos para promover el ejercicio racional de la comprensión, sino que tiene en cuenta elementos claves que llevan a entender y comprender la razón de las construcciones que elabora el hombre desde su ser individual y social, condicionado por su historia y manifestado por el lenguaje traducido en lo simbólico.

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que la chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. *Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser.* (Gadamer, 1993 p. 344)

En esta línea, los planteamientos de Martha Nussbaum (2005), en su texto *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, enfatizan que para el cultivo de la humanidad es indispensable formar a la persona humana en la habilidad y destreza de la autorreflexión, de la “vida examinada”, así como en “la capacidad de verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación” (p. 29). Además, sostiene la autora que otra de las destrezas indispensables que se deben fomentar, cultivar e implementar en la formación de la persona humana es “la imaginación narrativa”. Esto significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona y “comprender las emociones, los deseos y los

anhelos que alguien pudiera experimentar [...] La tercera capacidad que nuestros estudiantes deben alcanzar es la de descifrar los significados” (p. 30).

Así, la formación humanística en la universidad no se puede limitar a transmitir los contenidos de las disciplinas y los saberes, desconectados de la realidad sociocultural en la que se desenvuelven y crecen los individuos, donde se suscitan vivencias y experiencias desde las cuales emergen y se originan los aspectos relevantes para la autorreflexión. La formación universitaria tampoco puede limitarse a transmitir “constelaciones intelectuales” como herencias culturales sin más, desconociendo los contextos sociohistóricos donde se han propuesto y originado. Lo más humano del conocimiento está determinado y condicionado por ser respuesta a una necesidad y reto, restringidos estos por cosmovisiones y concepciones de la vida. Las ciencias del espíritu, siguiendo el ejercicio hermenéutico con propósitos formativos en lo humanístico, facilitan al ser humano ubicarse en su condición histórica rodeada de los contextos socioculturales más complejos, dentro de los cuales se encuentra la adquisición de conocimientos y saberes para la transformación y los cambios de la sociedad.

La relación de conocimiento es la capacidad que tiene cada individuo de *colocarse* en su mundo. Pero ¿qué significa colocarse en el mundo? Significa no explicarlo, sino interpretarlo, reconocerlo. Pues la primera exigencia de la *colocación es ponerse en su mundo sin la mediación precipitada de reducir esa relación a una explicación* (Zemelman Merino, 2006, p. 82).

Los contenidos de las ciencias y las disciplinas son una herramienta para encontrarse consigo mismo y descubrir el sentido de vida dentro de un contexto histórico y sociocultural determinado. Así, una de las responsabilidades de la formación humanística es dar las herramientas necesarias a la persona para pensar, reflexionar y cambiar los sistemas sociales, cimentado en procesos de autorreflexión y sentido crítico. Una formación humanística para el cambio y la transformación social debe ser el centro de interés de la educación en el contexto universitario, aunque no exclusivamente, porque esta es una tarea de toda la escuela. Para interpretar el mundo, ubicado esto dentro de una propuesta de resignificación en la formación humanística universitaria, es necesario “colocarse en el mundo”, pero no para explicarlo sino para interpretarlo y entenderlo. Esto exige que el ser humano sea descentrado y desacomodado de su condición de confort, de su sedentarismo:

Sin embargo, conviene hacer hincapié en que hay una diferencia fundamental entre quien se acomoda completamente desesperanzado, sometido de tal manera a la asfixia de la necesidad, que imposibilita la aventura de la libertad y la lucha por ella, y quien, en el discurso de la acomodación, tiene un instrumento eficaz para su lucha, la de obstaculizar el cambio. El primero es el oprimido sin horizonte; el segundo, el opresor impenitente. Esta es una de las razones por las que el alfabetizador progresista no puede contentarse con una enseñanza de la lectura y de la escritura, que deje al margen, desdeñosamente, la lectura del mundo. (Freire, 2006, p. 51)

La lectura del mundo debe ser el eje orientador de la acción educativa, de tal manera que, al acudir a la hermenéutica como uno de los fundamentos de la formación humanística,

es indispensable ubicarnos dentro de nuestro ser y quehacer latinoamericano; no nos podemos quedar con las visiones univocistas o equivocistas creadas por el pensamiento eurocentrista. Por esta razón, se acude a complementar la visión hermenéutica con los planteamientos y desarrollos de Mauricio Beuchot (2015) sobre la hermenéutica analógica entendida como:

Una hermenéutica analógica tendrá como actitud característica, o como virtud propia, evitar los extremos de una hermenéutica univocista y de una hermenéutica equivocista. La primera, que se coloca en el punto fijo de la univocidad, solo acepta una única interpretación como válida y todas las demás las considera inválidas o inadecuadas. Ya que la hermenéutica supone que solo puede aplicarse a un texto polisémico, una hermenéutica unívoca de hecho no podría existir, pero se da en los casos en los que se quiere reducir la polisemia a un único sentido, como cuando algunos hablan de haber obtenido *la* interpretación, por ejemplo, de Platón. En cambio, está claro que una hermenéutica equívoca, distendida en el ámbito inabarcable de la equivocidad, es algo que existe; es la hermenéutica relativista extrema que vemos hoy en día en muy numerosos hermeneutas, típicamente posmodernos. (p. 35)

La hermenéutica analógica da aportes para seguir profundizando, indagando e investigando cómo llevar a cabo una formación humanística con horizonte de sentido vital, conciencia histórica y social, existencial y con responsabilidad social y ciudadana. Esto exige que se piense en una acción educativa que no solo enseñe a descifrar grafemas y a pronunciar fonemas, sino que lleva a repensar los sistemas educativos tradicionales, basados en la univocidad y la equivocidad, para que se preocupen por formar en el pensamiento crítico más que en la mera transmisión de contenidos descontextualizados del texto de la realidad.

La lectura crítica del mundo debe ser un compromiso pedagógico, no se puede dejar de lado la importancia de ser críticos con fundamentos humanísticos. Las ciencias del espíritu, gracias al ejercicio hermenéutico, favorecen la formación en el pensamiento crítico, en la desacomodación de los sujetos y las subjetividades, no solo frente a los fenómenos sociológicos, políticos, económicos o culturales, sino que también lo permite frente a los avances de la ciencia y la tecnología.

### **Formación humanística para la conciencia histórica y el pensamiento crítico**

El sentido de la educación es conservar y transmitir  
el amor intelectual a lo humano.

Fernando Savater

Los sistemas socioculturales que imperan y han imperado en la historia de la humanidad han hecho de la persona humana, del sujeto y de la subjetividad un elemento más de estos mismos mecanismos de dominación e implantación del poder. Este fenómeno

ha estado patrocinado y protegido por los sistemas económicos, políticos, educativos y religiosos que se han anclado como paradigmas de realización humana, pero una realización para unos pocos. Así, pues, que la formación y educación están llamadas a responder a aquello que se llama *discurso empresarial* (Zemelman Merino), “[...] de ahí que debemos volver a repensar el papel del conocimiento y de sus protagonistas, las instituciones académicas de este continente y sus intelectuales” (Zemelman Merino, 2006, p. 23). La universidad, entendida como una estructura sociocultural que tiene en sus manos la responsabilidad de formar a quienes van a liderar los procesos de cambio y transformación social, no puede quedarse limitada a la formación cognitiva, intelectual, metodológica y técnica, así como al sistema de instrumentalización y de progreso tecnificado en las diferentes áreas del conocimiento.

El sistema capitalista ha implantado sus modelos de vida, la manera de ver el mundo, de asumir los valores y de realizarse dentro del mundo. El discurso se centra en la capacidad de consumo, de compra y de venta, de oferta y de demanda, de ganancia y de pérdida, etc. Estos elementos que la sociedad han permeado en sus estamentos, han llegado hasta los linderos de la educación como ejercicio social que no es ajeno al proceso de capitalización, de negocio, de materialización y de deshumanización de lo que el mismo hombre ha construido como lo más humano: el conocimiento, la ciencia y la tecnología. En este contexto la tarea de la universidad no es solo seguir ciegamente el paradigmático discurso de la producción con y para la calidad, sino que debe ser un agente social activo en el que el conocimiento sea un instrumento para que la persona que forma tenga conciencia de su tarea como ser individual y social, dentro de un momento histórico determinado, de tal manera que el lema debe ser “dignidad humana y profesional”. Esto lleva a considerar:

[...] la universidad como una institución del mundo actual concebida para ampliar la capacidad de acción y reflexión con responsabilidad ética y ecológica, de los miembros de la sociedad que la sustenta. Por esto considero que la universidad, como institución de una nación moderna, es un centro de educación organizado de modo que los miembros de esa nación que pasen por ella tengan la oportunidad de vivir la experiencia de practicar y reflexionar en el quehacer particular de su elección de modo que puedan después actuar responsablemente en ese quehacer, tanto con dominio operacional y reflexivo, como con conciencia social, ética y ecológica. (Maturana, 2008, p. 219)

El quehacer de la universidad en la sociedad es claro, por lo menos los documentos y escritos sobre este tema muestran claridad conceptual, altura académica, seriedad teórica, fundamentos filosóficos, perspectivas pedagógicas y hasta llegan a formular estrategias didácticas. Todo esto montado en un discurso humanístico, pero con un pequeño defecto: desconectado de la realidad social, del contexto cultural y del carácter histórico del ser humano. Así, se han implementado a lo largo de los últimos años sistemas de “formación

universitaria” que alienan el pensamiento, pero alimentan el conocimiento, que robustece un sistema deshumanizante como el capitalista, con la disculpa de que en la universidad se forma personas para el cambio social, para transformar la vida del ser humano, todo dentro del paradigmático esquema del mercado, la eficiencia, la eficacia y la efectividad. Este fenómeno ha patrocinado el crecimiento del abismo de las diferencias sociales sustentadas en lo económico; ha formado sujetos conformes con el sistema, alienados y poco críticos; ha colocado en el escenario social personas muy capaces en lo cognitivo, pero con falencias graves en lo humano, en lo social, en lo ético y hasta en lo emocional y afectivo. Por esta razón, el propósito formativo de la universidad:

Requiere de intelectuales con disposición y capacidad para ubicarse históricamente, en vez de solazarse en el manejo de información especializada pero fragmentada, o en la utilización de técnicas que no siempre garantizan preservar una visión integrada de la realidad social. El esfuerzo por mantener y desarrollar una visión histórica requiere reorganizar el sistema del conocimiento social partiendo de premisas muy diferentes a las actuales. (Zemelman Merino, 2006, p. 25)

La tarea social de la universidad no es únicamente formar académicos, teóricos y científicos desconectados de la reflexión de la realidad social y de las exigencias históricas, sino que su responsabilidad social es, permitir, favorecer, fortalecer y liderar el rompimiento del paradigma del intelectual y profesional limitado al uso de habilidades y destrezas, que no están en concordancia con las necesidades sociales y las circunstancias del momento histórico, lo cual favorece el divorcio sujeto-realidad. (Zemelman Merino, 2006).

Para formar en la conciencia histórica es necesario hacer énfasis en el pensamiento crítico, en la capacidad del ser humano de romper con paradigmas establecidos, con modelos mentales que favorecen la deshumanización; de cuestionar lo dado y de proponer otras formas de estar en el mundo, de asumir los fenómenos sociales, de promover la construcción de nación, país y ciudadanía en el contexto homogeneizante de la globalización.

[...] en este sentido la postura crítica se transforma en ética, o para decirlo con otras palabras, en forma de conciencia, no de verdad. La conciencia es más compleja que la verdad, porque no está condicionada a los paradigmas de lo verdadero o falso [...] No hay criticidad posible si no incorporamos la historia. (Zemelman Merino, 2006, p. 30)

Para esta criticidad es necesario concebir la historia como una sucesión de eventos que en su interior contienen la incertidumbre, la inestabilidad, la combinación y el eclecticismo entre la crisis y las transiciones. Así, desde la postura de Feuerbach, “la historia no es lineal y no es claramente legaliforme. Es más bien un campo abierto de incertidumbres donde la actividad de construcción del hombre tiene una importancia central” (Zemelman Merino, 2006, p. 33).

Los principios para la formación en el pensamiento crítico se fundamentan en la realidad social y la dimensión histórica de los sujetos, quienes asumen los fenómenos sociohistóricos de acuerdo con los modelos que la misma sociedad le presenta como válidos y pertinentes. Pero este sujeto no los puede asumir así sin más, sino que debe tomar conciencia de su papel como agente transformador de los sistemas que deshumanizan la vida en el mundo, el estar en el mundo.

La tarea de la universidad es dinamizar los procesos de la formación en el pensamiento crítico, desde el cual el sujeto formado pueda relacionar los contenidos adquiridos con las necesidades sociales y el contexto histórico. A esto es a lo que se le denomina *formación en la conciencia crítica e histórica*. Desde la perspectiva de Lakatos (citado por Zemelman Merino, 2006):

[...] el hombre ha podido progresar porque la razón se ha atrevido a pensar en contra de la razón. O sea, porque el hombre ha sido capaz de enfrentar lo que concebía como verdadero y estable, abordando lo dudoso e incierto. Y eso es lo que permite el paradigma del pensamiento crítico. (p. 38)

Al analizar esta propuesta y serie de afirmaciones frente a la necesidad de formar en el pensamiento crítico, se hace énfasis en la formación racional, en la fría y calculadora razón, en la dimensión meramente cognitiva. Desde esta posición persiste la ausencia de las emociones, la afectividad y la subjetividad como campos para la formación humanística en la universidad.

La condición sui géneris característica de la universidad durante su evolución histórica ha sido la valoración de lo cognitivo sobre cualquier otro aspecto de la docencia, acentuándose aún más esta tendencia con los criterios cientificistas del positivismo. Lo afectivo incluido dentro del orden subjetivo es, por supuesto, descalificado de las relaciones que puedan establecerse en el “Alma Mater”. La ausencia de un reconocimiento explícito de esta esfera subjetiva en el proceso educativo no la diluye, simplemente la oculta. Este ocultamiento es relativo porque sus consecuencias se sienten y se revierten en la asignación de las notas y en la interacción cotidiana. (González y González, 2009, p.55).

Frente a esta exigencia de la formación humanística en la universidad actual, las universidades se mueven desde funciones sustantivas, que generalmente son tres: docencia, investigación y extensión. Pero si se analizan de manera crítica y se tiene en cuenta la forma como se comprenden en las instituciones de carácter público y privado, se evidencia con total desconcierto que se plantea la formación de un sujeto para la masa, para el tumulto, como si se tratara de sacar un par de zapatos de una fábrica. Se plantea una cosa en los documentos, pero otra en la acción. Sería interesante complementar estas funciones sustantivas de la universidad, de carácter sociológico y epistemológico, con un planteamiento humanístico basado en la conciencia histórica, la subjetividad y la formación para el sentido. Los proyectos universitarios contemporáneos se encuentran desfasados, están preocupados por la cobertura y las alianzas con multinacionales financieras y la

competencia laboral, para poder cumplir con el fin de la educación como un negocio y condicionada por lo económico, como lo planteaba en su momento Kourganoff (1973):

La misión económica y técnica de la universidad, despreciada por los ultras, es sin embargo del todo evidente: formar cuadros tan competentes como sea posible en los diversos dominios de la actividad nacional. En el límite, según esta óptica, la universidad no sería más que una fábrica de cuadros. Tendría por papel esencial adaptar la juventud a las necesidades económicas del presente y a las presuntas del porvenir. Por último, la misión social de la universidad se vincula con hecho de que una instrucción más avanzada permite generalmente acceder a situaciones más estables y mejor remuneradas. (p.28)

La educación es la mejor herencia que los padres le van a dejar a sus hijos, por lo menos en los países latinoamericanos, no importa si es una herencia con deudas en el sector financiero o, peor aún, con una carrera profesional que no tiene oferta ni demanda laboral. En este contexto, la formación humanística universitaria debe ser resignificada y contextualizarse con el sistema empresarial y financiero del mundo real que afrontan los sujetos en la actualidad; además de las complejidades existenciales y vitales, ya que como lo afirmaba Kourganoff hace más de 45 años la formación universitaria promete forjar y formar para tener un mejor empleo y calidad de vida, pero desconociendo realidades contextuales de los sujetos, como subjetividades “individuales”, en una dinámica intersubjetiva “ciudadana”; es decir, como personas humanas, que en sí contienen distintas dimensiones y no solamente la cognitiva.

Para la comprensión y el avance de la resignificación de la formación humanística universitaria, contempororalizada y contextualizada, que responda a la realidad sociocultural que no está en las aulas universitarias, sino que son propias del aula de la cotidianidad, en esta propuesta se inicia con la formación humanística desde el enfoque crítico-hermenéutico.

### **La formación humanística desde el enfoque crítico-hermenéutico**

La tarea de la educación tiene que ver  
con el tipo de mundo que queremos vivir.

Humberto Maturana

En la resignificación de la formación se establece como eje orientador de su quehacer educativo el enfoque crítico-hermenéutico, concebido como estrategia pedagógica con sentido humanístico, que busca promover la formación en el pensamiento crítico, la conciencia histórica y ciudadana, y la responsabilidad social, con el fin de responder a las exigencias de una educación que tiene como fundamento al ser humano como subjetividad, en el contexto de la universidad. Como enfoque también se entiende el conjunto de características de tipo pedagógico y curricular que posibilitan objetivos académicos en el marco de la formación humanística. Este enfoque para la formación humanística se

caracteriza por asumir la educación desde una perspectiva holística, la cual complementa las propuestas de la formación integral.

Aquí se acude a la visión de Ortega y Gasset (2001) sobre la educación: “la escuela como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Solo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena.” (p. 2). La persona humana, el sujeto y su subjetividad se configuran y constituyen de acuerdo con el medio donde se desarrollan y viven (Maturana, 2008). Un desarrollo y una vida que se da en medio de la convivencia, del estar con el otro y con los otros construyendo sociedad; es decir, unos sistemas humanos y sociales que faciliten actos reflexivos y críticos, aspectos que rescata Estela B. Quintar (2006) de Humberto Maturana (1998): “La capacidad autopiética del ser humano. Las emociones y el lenguaje como base del comportamiento humano y social. Una ética basada en la aceptación del otro como legítimo otro” (p. 22). La formación humanística busca ser un apoyo en el conocimiento de la persona como parte de un sistema, en el cual existen códigos del lenguaje que permiten ver la comprensión del mundo con el otro y para el otro, una convivencia social en la cual conocerse a sí mismo no es un proceso solipsístico, sino más bien un peldaño para crecer con el otro, con los otros y con lo otro, es decir, con el mundo, con lo que habita y hay en el mundo.

La hermenéutica se comprende como método para las ciencias del espíritu, y tiene como fin interpretar y comprender los constructos y las concepciones de mundo del ser humano, especialmente desde un giro ontológico, donde no solamente se interpretan textos o aspectos lingüísticos, sino que además se desborda a la autocomprensión de la realidad, la historia y el estar en el mundo. (Gadamer, 1993); un mundo cuyo lenguaje se caracteriza por fabricar por medio de discursos, palabras y símbolos el sentido del mundo (Ricoeur, 2006). La hermenéutica se comprende como el método por excelencia de las ciencias del espíritu para construir puentes entre la subjetividad, la intersubjetividad y la realidad, escenarios donde todo está sujeto a una interpretación al desarrollo de una comprensión y a un sistema propio de explicación, matizadas estas por la dinámica de la sociedad. Para aclarar mejor la concepción de la hermenéutica como elemento para una resignificación de la formación humanística en la universidad, se retoma lo planteado por Villa Sánchez (2015) al sintetizar el significado de la hermenéutica:

El círculo hermenéutico se dice de varias maneras y en varios niveles. En la ontología fundamental de Heidegger está conformado por la comprensión y la interpretación; en la hermenéutica de la tradición de Gadamer la comprensión y la interpretación precisan ser completadas por la aplicación. La hermenéutica del sí ha descubierto una circularidad diferente: describir, prescribir y narrar. En ninguno de los tres casos hay prioridad de un elemento sobre el otro: son absolutamente cooriginarios en el horizonte de la estructura ontológica del ser-en-el-mundo. (p. 181)

En la cita anterior se evidencia que el círculo hermenéutico tradicional conformado por interpretación, comprensión y aplicación se matiza con describir, prescribir y narrar como cooriginarios en la estructura del “ser-en-el-mundo”. Es decir, para poder llevar a

cabo una aplicación de la hermenéutica dentro de la resignificación de la formación humanística, es necesario comprender al ser humano como alguien que se narra, que sus interpretaciones y comprensiones las elabora desde vivencias propias, en las cuales interviene la historia, el territorio geográfico, la cultura, la estructura social y los modelos mentales que desde allí se construyen. Por esta razón, se plantea una conjugación entre lo crítico y lo hermenéutico, ya que no basta únicamente con que el ser humano se interprete y comprenda, se narre, describa y prescriba, si la finalidad del sentido de la vida no es el centro teleológico del estar y ser en el mundo. El ser humano no solo es, sino que su ser está condicionado por el estar, y el estar se constituye por un espacio y un tiempo, ante los cuales el ser humano debe ser crítico para realizar cambios y transformaciones en pro del sentido de lo que significa ser y estar. Desde la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, específicamente Max Horkheimer (2000):

El rasgo más sobresaliente de la actividad del pensamiento consiste en determinar por sí misma qué debe hacer la teoría, para qué debe servir, y no solo en algunas de sus partes, sino en su totalidad. Por ello su propia esencia la remite al cambio histórico, a la instauración de una situación de justicia entre los hombres. (p. 77)

El proyecto de la educación universitaria ha hecho énfasis en su preocupación por formar para lo científico y la investigación desde “a. la enseñanza de las profesiones intelectuales; b. la investigación científica y la preparación de futuros investigadores [...] En la universidad se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello” (Ortega y Gasset, 2001, p. 3). La tarea de la universidad en la sociedad es implementar estrategias para responder a las estructuras sociales dinamizadas y condicionadas por las políticas económicas, productivas y tecnológicas, cimentadas estas en el paradigma triádico de la eficiencia, la eficacia y la efectividad, mediados estos por un fin teleológico orientado hacia la calidad, los principios educativos contemporáneos que ponen en crisis los cambios históricos y la justicia entre los hombres, eje fundamental en la constitución y construcción del pensamiento crítico.

De esta manera, un enfoque crítico hermenéutico para la resignificación de la formación humanística permite contextualizar la tarea de la universidad como estructura social que debe romper con la concepción de aula tradicional de clase, permear sus proyectos curriculares y realidades coyunturales que exigen repensar y redimensionar la educación basada solamente en lo cognitivo y científico, con conciencia histórica, responsabilidad social y cultura ciudadana

La formación del científico queda limitada a unos pocos y se entra en el juego de formar personas para lo práctico, como lo afirma Ortega y Gasset (2001) “la sociedad necesita muchos médicos, farmacéuticos, pedagogos; pero solo necesita un número reducido de científicos” (p. 3). Ya desde la tercera década del siglo XX se evidencia que la formación de la universidad no se puede limitar únicamente a lo científico, por lo que la apuesta que se hace desde la universidad para la sociedad es ofrecerle profesionales que le sirvan al sistema y a la estructura económica, política y tecnocientífica, de tal manera que la formación humanística da un viraje y un giro significativo: ya no se forma para ser persona,

a pesar de que todos los documentos lo defienden y argumentan, pero la realidad pedía (y pide) profesionales que sepan desempeñarse en un oficio, que se especialicen, que además de adquirir unos conocimientos intelectuales, teóricos y académicos den muestra de que ello sirve para lo pragmático y lo útil que solicita la demanda del mercado. Estas intenciones formativas de las estructuras sociales, plasmadas en la escuela (entendida esta como el espacio donde las personas son formadas), han impactado el currículo y los planes de estudio; de esta manera, se ha hecho énfasis en la formación teórica e intelectual, basados en la formación integral.

Esto ha sido implementado con una propuesta epistemológica, sociológica y antropológica que responda al modelo de la formación integral con planteamientos pedagógicos y estrategias didácticas encaminadas hacia la apropiación de conocimientos, fragmentando al ser humano en diferentes dimensiones (cognitiva, axiológica, espiritual, social, entre otras), lo cual ha permitido que en el ejercicio educativo se divida al ser humano y no se le vea como un todo. Esto hace caso ciego a la carrera sociológica de “ser alguien en la vida”, de las propuestas capitalistas para las que importa es el tener y se desplaza el ser como individuo y como agente social. Así,

Es desde esta perspectiva que los conceptos considerados como estructurantes de “pedagogía como ciencia crítica” —autorreflexión, comunicación, emancipación, historicidad— se resignifican, en tanto que solo la autorreflexión de lo que somos y de por qué somos lo que somos, nos impulsará a comprender, aprehender, y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos de vida individual y social, libertarios y democráticos. (Quintar, 2006, p. 27).

La formación humanística con enfoque crítico hermenéutico se centra en la totalidad de la persona, en el proceso de autorreflexión y autopsisis que puede hacer el sujeto y su subjetividad de sí mismo, dentro de una historia, una sociedad, una ciudadanía y una responsabilidad social. Por lo tanto, la formación integral es superada y complementada desde una visión de lo holístico de la persona humana, no desde una dimensionalización de ella, una fragmentación de su ser que lo concibe como un todo conformado por partes. En este sentido, es interesante la propuesta de Deleuze y Guattari sobre los modelos de lo arborescente y lo rizomático. Ramón Gallegos Nava, en su texto *Educación Holista* (1999), plantea lo holístico en la educación no como una metodología determinada o como una estructura curricular, sino como una forma de asumir la vida, para lo cual hace énfasis en la inteligencia espiritual. Pero para el caso de la resignificación de la formación humanística en la universidad, la formación holista u holística será entendida, además, como una estrategia que permite formular un currículo, que apoya lo antropológico, lo epistemológico, lo sociológico y lo bioético, encaminado todo hacia una comprensión de la ciencia como “una forma de conciencia social” (Quintar, 2006, p. 71).

Para la formación humanística es pertinente reconocer y caracterizar a la persona humana como sujeto y subjetividad, como agente intersubjetivo y social, para que se complemente el concepto de formación integral así en los proyectos educativos universitarios y se haga una apuesta por la educación holista, la cual considera al ser

humano como un todo que está y se desarrolla dentro del todo, que es parte del universo y del cosmos, que es uno con la naturaleza, así su esencia racional lo esté encausando a negar su misma naturaleza. En este sentido la educación holista u holística ofrece elementos para una resignificación de la formación humanística. Ramón Gallegos Nava (1999) inicia su texto retomando a Einstein:

El ser humano forma parte, con una limitación en el tiempo y el espacio, de un todo que llamamos universo. Piensa y siente por sí mismo, como si estuviera separado del resto; esto es como una ilusión óptica de la conciencia. Esta ilusión es una cárcel que nos circunscribe a las decisiones personales y al efecto hacia las personas más cercanas. Hay que traspasar sus muros y ampliar ese círculo para abrazar a todos los seres vivos y a la naturaleza en todo su esplendor (p.2).

El ser humano ha tomado en serio su papel de transformador y dominador de la naturaleza, a pesar de que algunas fuerzas de esta última aún no las puede controlar, dominar y prevenir. Pensamiento y sentimiento son elementos clave que se deben tener en cuenta al resignificar la formación humanística, pero además es importante considerar las connotaciones y características espaciotemporales, así como el carácter relacional, intersubjetivo y de reconocimiento del otro y de lo otro (Levinás, 2016). Allí se destacan las relaciones yo-tu y yo-ello (Buber, 1982), aspectos que aportan para la comprensión de sí mismo dentro del mundo, antes de tratar de formar y educar para comprender la exterioridad del mundo, es decir, que uno de los elementos clave para la resignificación de la formación humanística está en considerar las dimensiones antropológicas y sociológicas como ejes que descentran la formación humanística de la transmisión de contenidos sin contextualización vital, existencial, histórica y social. Así, pues, uno de sus retos es superar el paradigma científico mecanicista.

[...] el principio fundamental del paradigma científico mecanicista es el supuesto de superactividad de las cosas, el cual considera que el universo está construido de un número infinito de entes, cosas y eventos separados, que cada uno tiene su propia existencia e identidad y que la relación entre las cosas es accidental y el ser humano es un ego aislado en un universo fragmentado. (Gallegos Nava, 1999, p. 7).

La visión fragmentista del mundo ha llevado al hombre a plantear estrategias y formas de cómo integrar lo que él mismo ha desintegrado, como es el caso de la formación de una persona integral; de tal manera que se ha olvidado que el ser humano es uno con el mundo, una totalidad, que hace parte de la armonía y debe hacer prevalecer el bienestar de todos los seres del mundo. El espacio y el tiempo, el aquí y el ahora son los referentes fundamentales para resignificar la formación humanística que se encamina hacia la construcción y constitución de un sujeto, una subjetividad y un yo en el que se privilegie su conciencia histórica, su ciudadanía y su responsabilidad social, pero con un elemento esencial: lo espiritual y lo sagrado (más que elementos, la esencia de la vida humana), lo

cual permite afirmar que “el modelo que estamos abandonando se caracteriza por una separación entre la persona y su entorno, por una división interna de la persona misma, la cual devino en una visión materialista del universo [...] La crisis de la humanidad es una crisis de su visión del mundo: una crisis de significado” (Gallegos Nava, 1999, pp. 16 y 17).

Así, los modelos dogmático y científicista, newtoniano y cartesiano (Gallegos Nava, 1999) son superados por el paradigma de lo holista u holístico que “se basa en la integración del conocimiento: ciencia, arte, espiritualidad y tradiciones se articulan para crear una cultura de la sabiduría que supere la fragmentación del conocimiento expresado en las disciplinas académicas” (Gallegos Nava, 1999, p. 17). No se trata de seguir con un modelo educativo enciclopedista, sino que exige que se formen personas humanas para un aquí y un ahora que construyen paralelamente el mañana. Una formación humanística holista se fundamenta “en la certidumbre de que todo está interconectado: estamos unidos a los demás y a las formas no humanas que nos rodean un una compleja red de vida” (Gallegos Nava, 1999, p. 18).

La resignificación de la formación humanística no se limita a las propuestas de Ramón Gallegos en lo que tiene que ver con la educación holista u holística, pues la tiene en cuenta y la considera una alternativa que lleva a la reflexión sobre el sentido de esta formación en el universitario. Además de ser holística, esta formación busca enfatizar en la búsqueda de sentido, para la ciudadanía, la conciencia histórica y la responsabilidad social, desde los planteamientos de Hugo Zemelman Merino, la didáctica no parametral de Estella Quintar, la autopoiesis de Humberto Maturana, la pedagogía crítica de Paulo Freire, la hermenéutica filosófica de Gadamer y Ricoeur, y la hermenéutica analógica de Maurice Beuchot.

## **Conclusiones**

La resignificación de la formación humanística exige clarificar conceptos como humanidades, humanismo, ciencias humanas, ciencias sociales y ciencias del espíritu, para que así la formación humanística sea tomada como un sistema de educación para el sentido de la vida, donde la formación profesional es un medio para tal fin. Esto quiere decir que la formación humanística no está constituida por una serie de materias o asignaturas denominadas “costura”, sino que se trata de replantear los proyectos educativos universitarios que respondan a preguntas como las que plantea Estela Quintar (2006):

¿Por qué a mayor conocimiento y explicaciones del campo educativo, más conservadoras son sus prácticas?

¿Por qué, como lo plantea Habermas, nos preocupa tanto a los enseñantes el dominio minucioso de teorías por sobre la comprensión de los conocimientos

científicos en el uso práctico de la teoría (en el sentido de la práctica habermasiana?)

¿Cuáles son las causas de que la racionalidad técnica perviva a pesar del reconocimiento de la necesidad de promover una racionalidad práctica y una acción emancipadora?

¿Por qué las teorías críticas se enseñan acríticamente y muchas veces dogmáticamente?

¿Qué, por qué y para qué enseñamos los enseñantes? (pp. 20 y 21)

Los discursos sobre las prácticas educativas se caracterizan por hacer propuestas de cambios en los roles del profesor y el estudiante, en las relaciones entre la escuela y la sociedad, de tal forma que se construyen propuestas basadas en la necesidad de formar para la responsabilidad social, el pensamiento crítico y argumentativo para un contexto permeado por fenómenos sociales y prácticas culturales propias de la era de la complejidad, el siglo de la incertidumbre, la filosofía de lo líquido y lo finito, el relativismo moral y la resurrección de los radicalismos religiosos, además de la mediatización de las emergentes tecnologías de la información y la vida doble entre lo presencial y lo virtual. Pero estos discursos no han logrado cambiar las prácticas educativas como lo interpela Quintar (2006). La formación humanística se ha limitado a la oferta de asignaturas electivas u optativas, las cuales se considera que forman en una cultura basada en el humanismo, la conciencia ética y moral, la conciencia histórica, los fundamentos filosóficos y las dinámicas históricas, pero se han quedado en ser contenidos que no permiten ver su conexión con la realidad y contexto del joven universitario y, en general, de quienes se forman en la universidad.

En este sentido, la resignificación de la formación humanística debe desacomodarse de discursos elaborados y especulativos, atreverse a dar el salto hacia discursos situados, discursos contextualizados, saberes que aporten para la resolución de problemas y conflictos que florecen por naturaleza de los procesos sociales y las dinámicas interactivas humanas. Las clases de ética y moral han fracasado en nuestro contexto, lo cual se confirma en la evidente violencia doméstica y estructural, así como en las prácticas de corrupción propias de los líderes políticos formados en instituciones educativas de “profunda formación ética y moral”, entre otros fenómenos actuales ante los cuales no basta con formar un profesional universitario basado en contenidos.

Para el caso de la resignificación de la formación humanística, lo primero que tiene que cambiar es la práctica conservadora y dogmática del arte y ciencia de enseñar. Los humanistas, científicos sociales y de las ciencias del espíritu hablan de la capacidad de adaptabilidad del ser humano actual ante esta era de incertidumbre y cambios rápidos en la cultura y sociedad. Pero dilemáticamente la práctica pedagógica es tradicional, desarrolla sus contenidos divorciados de la realidad social, de los procesos y dinámicas culturales,

como si la ciencia fuera solamente propia de aulas de clase donde se aprende cómo olvidarse de la realidad, donde la “clase es el opio del pueblo”. Formar humanísticamente exige que el maestro sea un inspirador de la pasión por la transformación social desde los saberes y conocimientos, que supere la llamada educación bancaria criticada por los postulados de Paulo Freire (1994).

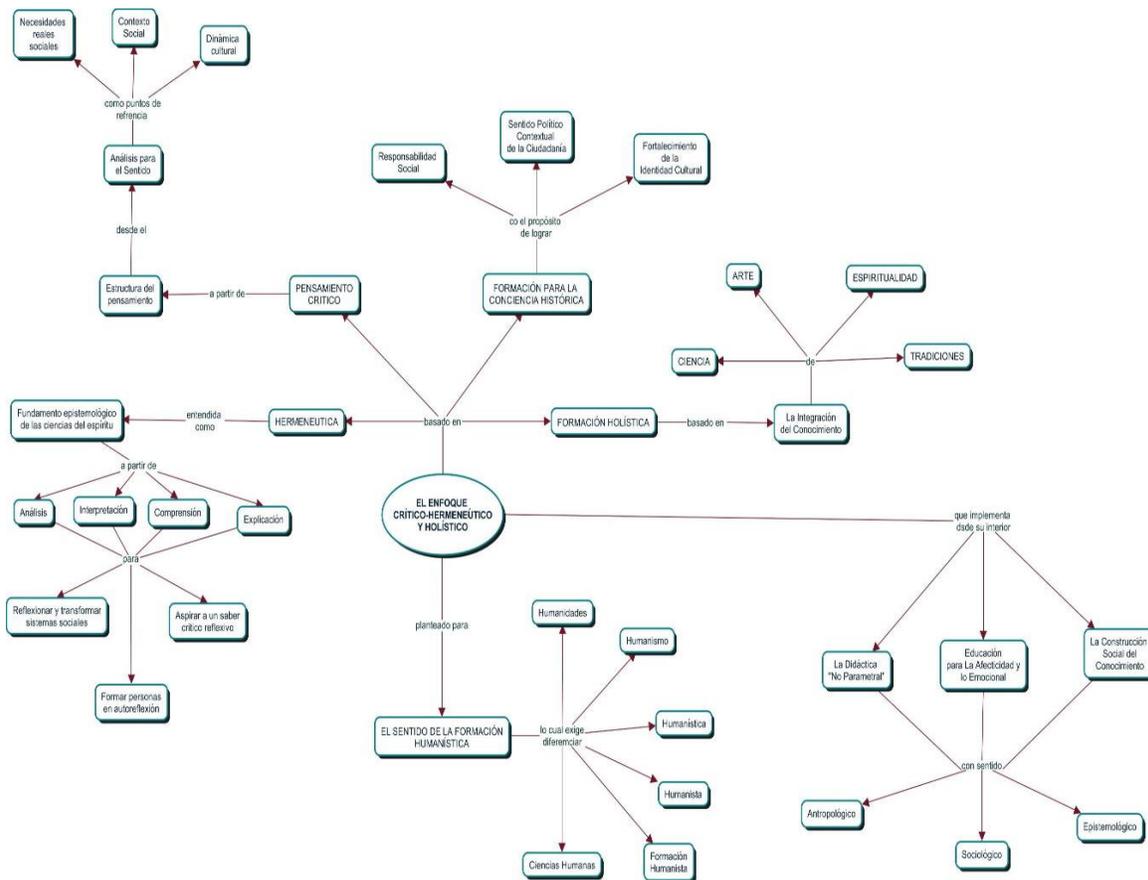
Formar humanísticamente no es plantear materias o asignaturas desconectadas de los procesos de formación para la vida en todo su pleno sentido; es decir, educar para la vida no puede seguir siendo un cliché de los proyectos educativos institucionales, debe ser una propuesta para la transformación de la sociedad y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas que se atreven a estudiar para lograr tener un “mejor futuro”, arriesgándose a tener deudas con los emporios financieros. Todo esto con el firme propósito de tener una mejor calidad de vida, pero ignoran que el sistema financiero se convierte en un actor hegemónico de la vida. Ante esta situación real, ¿qué postura toma el formador humanístico? Pregunta difícil de responder, pero que deja una inquietud profunda acerca de lo que significa formar a una persona, desde sus dimensiones subjetivas, su carácter de ciudadano y profesional, en un contexto mercantilista de la educación universitaria. Lo anterior no lo puede ignorar la universidad, por lo cual debe resignificar la formación humanística, más que en la formulación de materias, en la redimensionalización de los proyectos curriculares del para qué se forma, aspecto que le corresponde directamente a los líderes formadores humanísticos. La formación humanística no da razón fría de las acciones, sino que más bien abarca la condición holística del ser humano.

Las ciencias humanas, así como las humanidades y las ciencias del espíritu no se pueden confundir con las tres áreas en las que debe formarse humanísticamente. Estas tres áreas son saberes y conocimientos que permiten dinamizar la tarea de educar humanísticamente, una educación que supere la mera transmisión de contenidos, saberes, teorías, historias donde las “constelaciones intelectuales” aparecen como agujeros negros de los que no se comprende cómo se engranan dentro de los procesos sociales que vive la persona que se forma en la universidad o de quien hace parte del mundo cósmico universitario.

Las teorías sobre el pensamiento complejo (Morin), de la sociedad del riesgo (Beck), finitud (Mellich), así como la era de lo líquido (Bauman), de la paradójica levedad del ser (Kundera), la ética ciudadana (Cortina, Mockus), las pedagogías críticas (Freire y Gramsci), la didáctica no parametral (Quintar), la nostalgia por las humanidades (Nussbaum), entre un sin fin de planteamientos emergentes, son sencillamente faros para orientar los retos y las perspectivas para la resignificación de la formación humanística en la universidad.

Como conclusión de este escrito, en la figura 4 se sintetiza la propuesta para poder iniciar con una resignificación de la formación humanística que responda a las exigencias de las dinámicas socioculturales contemporáneas:

Figura 4. El enfoque crítico-hermenéutico y holístico.



Fuente: elaboración propia.

## Referencias

- Bárcena Orbe, F. (2005) La experiencia de comienzo en la educación. Una pedagogía del acontecimiento. En A. Arellano (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 49-78). Antrópolis.
- Bárcena Orbe, F. (2001). El desencanto del humanismo moderno. (Reflexiones sobre la identidad contemporánea). *Aldea Mundo*, 5(10), 5-17.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-24502015000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502015000100006&lng=es&tlng=es)
- Buber, M. (1982). *Yo y Tú*. Ediciones Nueva Visión.
- Contreras, C. (2018). *Concepto de las humanidades*. <http://studylib.es/doc/270354/concepto-de-las-humanidades---un-virtual>
- Carballo, J. R. (2009). Educar para la vida en plenitud. En *Memorias de los congresos internacionales de educadores franciscanos* (pp. 183-194). Editorial Bonaventuriana.

- Foladori, H. (2014). *Aulear: hacia una pedagogía del acontecimiento*. Editorial Universitaria.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido* (2ª Ed.). Morata.
- Gallegos Nava, R. (1999). *Educación holista: pedagogía del amor universal*. Pax.
- González, M. C., y González, A. (2009). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*, 31(1), 55-57.  
<http://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/153/155>
- Ferraris, M. (2000). *Historia de la hermenéutica*. Ediciones Akal.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Gutiérrez, G. (2005). La educación de la educación: ideas para refundar una escuela humanista. En A. Arellano (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 167-204). Antrópos.
- Horkheimer, M. (1998). *Teoría crítica*. Amorrortu editores.
- Ibañez-Martin, J. (1989). *Hacia una formación humanística*. Herder.
- Kourganoff, V. (1973). *La cara oculta de la universidad*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Levinás, E. (2016). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (3ª Ed.). Ediciones Sígueme.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Granica.
- Mardones, J. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Antropos.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación formal*. Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Misión de la universidad*.  
<http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>
- Pizzul, M. (2013). *La formación humanística, fin esencial de la universidad*. FASTA ediciones.
- Quintar, E. B. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Teoría y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Villa Sánchez, J. A. (2015). Vida buena y acción en la ética de Paul Ricoeur. *Tópicos*, (49), 163-207.
- Zemelman Merino, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.

## La educación financiera: Una herramienta para la justicia social

Emilio Abad-Segura<sup>48</sup>

Mariana Daniela González-Zamar<sup>49</sup>

La enseñanza de las finanzas en las etapas educativas iniciales, en general, no está considerada en los planes de formación. Esto supone un importante déficit para cualquier persona cuando se debe enfrentar en su etapa adulta a determinadas acciones en las que los conocimientos económicos y financieros son cruciales para la toma correcta de decisiones. El ciudadano debe comprender las finanzas. Es imprescindible que entienda los mecanismos económicos, para tomar mejores decisiones y actuar (Brown et al. 2016; Lyons et al., 2006). Gran parte de las decisiones políticas, familiares y personales que realiza tienen un componente financiero. Esta circunstancia puede lastrar la toma de decisiones de las personas en su edad adulta, donde el conocimiento económico y financiero es decisivo.

El conocimiento y las conexiones entre términos económicos y financieros serán recurrentes, especialmente en el emprendimiento de una actividad económica. La capacidad de encontrar soluciones óptimas a los problemas económicos que surjan puede determinar la longevidad y el éxito del emprendimiento.

Las instituciones educativas se cuestionan si la formación que reciben los estudiantes los prepara para los retos en el futuro. Por esto, la formación, como etapa base y transversal del individuo, se correlaciona con una actitud de cambio y de aspiraciones. Un alto grado de alfabetización financiera básica aumenta la probabilidad de ser emprendedor. En una empresa, este conocimiento financiero posibilita que las tomas de decisiones estén más argumentadas. Existe una correlación entre la alfabetización financiera y la intención empresarial (Fox et al., 2005; Garrón et al., 2019). También la tradición familiar tiene un impacto en el emprendimiento, pero si existe una formación financiera desde edades tempranas la curiosidad por emprender está unida. Así, es necesario formar a los jóvenes en aspectos financieros y en emprendimiento.

Durante los años de la crisis económica a nivel global, el autoempleo a través de un negocio propio se convirtió en una alternativa cada vez mayor para los jóvenes en numerosos países desarrollados que no encontraban un trabajo de su previa formación (LeBaron et al., 2019).

La educación financiera no es una expresión que parece limitada exclusivamente a expertos en el ámbito económico. Hoy en día todas las personas, en la vida diaria, están obligadas a conocer términos y adquirir conocimientos de carácter económico financiero. En el quehacer cotidiano de las familias se tienen que abrir cuentas bancarias, se compra a plazos, se utilizan tarjetas para efectuar compras y sacar dinero de los cajeros automáticos o

---

<sup>48</sup> Profesor e Investigador. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Almería. España. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Máster en Contabilidad y Finanzas Corporativas.

Máster del Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional e Idiomas. [eas297@ual.es](mailto:eas297@ual.es)

<sup>49</sup> Profesora e Investigadora. Doctora en Educación. Máster en Evaluación, Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo Profesional Docente y Máster del Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional e Idiomas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería. España. [mgz857@ual.es](mailto:mgz857@ual.es)

se solicitan préstamos a las entidades de crédito (Gerrans y Heaney, 2019; Hilgert et al., 2003). Además, a través de los medios de comunicación se expresan términos que son necesarios comprender, tales como son los impuestos, inflación, tipos de interés, presupuestos o superávit (Kim et al., 2005).

Es necesario que la población cuente con educación financiera para que se pueda generar emprendimiento con más opciones de éxito, puesto que es determinante saber analizar la contabilidad de un negocio, es decir, la estructura económica y financiera. En relación con la educación financiera, el futuro comienza en las aulas de las escuelas desde temprana edad y constituye un proceso de aprendizaje continuo durante el ciclo de vida del individuo.

Las finanzas es un asunto que atañe a todos los segmentos de la población y la ignorancia en estas materias acarrea graves consecuencias para las personas y el propio sistema económico. Resulta sorprendente lo alejados que están los estudiantes adolescentes de la realidad económica. A nivel mundial, dos de cada tres personas se consideran analfabetos financieros (Lafortune et al., 2018).

Tanto la educación como la alfabetización financiera tratan de potenciar conocimientos, destrezas y habilidades de corte económico que permitan al estudiante comprender la importancia de conceptos clave como el ahorro, el presupuesto, los gastos, los ingresos, el coste de las cosas, la calidad de vida o el consumo responsable, así como poder llevar a cabo procedimientos bancarios básicos como la apertura de una cuenta, el control de sus propios ingresos, cambios de divisas, uso de tarjetas de crédito y de débito. El objetivo es que sean capaces de extrapolar dichos conocimientos y habilidades a su vida cotidiana, personal y familiar (Bernheim y Garrett, 2003; Collins y O’rourke, 2010).

En los últimos años, en el contexto de los países y regiones desarrolladas, se ha pasado de una era industrial a una nueva economía donde la materia prima son los contenidos e intangibles. Esa transformación representa una oportunidad para que la cultura pase a ser un eje central del desarrollo en todos sus ámbitos (Hayei y Khalid, 2019). Esto se relaciona con el concepto de Economía Creativa, es decir, con romper esquemas constantemente y reproducir las nuevas formas de gestión a otras instancias de la economía (Montalto et al., 2019).

Así, el emprendimiento creativo parte del concepto de ecosistema como un conjunto de agentes interdependientes que contribuyen a la gestión creativa. Por esto, el éxito no se define en términos del trabajo individual únicamente, sino a través del valor añadido que generan sobre la sociedad en general (Mandell y Klein, 2009). Lo que diferencia este emprendimiento creativo de otros ámbitos de la economía es su capacidad de impactar en todas las vertientes del desarrollo (Hastings et al., 2013).

En los últimos años se ha estudiado el vínculo de la educación financiera con la creatividad en el emprendimiento (Meier y Sprenger, 2013). A pesar del enorme interés en la educación y alfabetización financiera, no se conocen estudios previos que hayan analizado cuantitativa y cualitativamente la dinámica de esta línea de investigación. Este estudio busca llenar este vacío en la literatura científica.

El problema planteado se refiere a si se ha estudiado con énfasis cómo afecta la adquisición o no de determinados conceptos económicos y financieros, esto es, la educación y alfabetización financiera, en el desarrollo de estrategias para la implantación de emprendimientos con mayor probabilidad de éxito y así determinar la inclusión del individuo en la sociedad.

De este modo, el objetivo de este estudio es analizar las tendencias de investigación a nivel global de los efectos de la educación y la alfabetización financiera en la capacitación individual como herramienta de inclusión social. Para cumplir con este objetivo, se realizó una revisión cuantitativa de la muestra de artículos seleccionados. Los resultados mostraron las contribuciones de esta línea de investigación, lo que permitió identificar a los principales agentes impulsores en este campo y sus tendencias futuras.

La crisis internacional iniciada hace más de una década supuso la oportunidad de generar un emprendimiento a través de la creatividad. Lo establecido ya no funciona (Lafortune et al., 2018; Belousova et al., 2019). Se trata de crear vínculos directos y sostenibles entre la educación financiera como una herramienta básica con el emprendimiento como estrategia de crecimiento tanto individual como colectiva.

### **La educación financiera: una aproximación teórica y conceptual**

La teoría de la educación, en las ramas de conocimiento de organización y liderazgo, considera que el desarrollo y la práctica cultural están unidas a la capacidad de innovación, el fomento de la flexibilidad educativa, en el sentido de su modificabilidad, y a la experimentación. En este sentido, esta teoría se alinea con la teoría del emprendimiento, es decir, con la educación como oportunidad al desarrollo económico. Por otro lado, la teoría de la política económica, considerando todas sus variaciones históricas y críticas, argumenta desde su visión positiva que fijación de determinadas regulaciones, mejoran el comportamiento de la economía y llevan al aumento en el bienestar de la sociedad (Greenspan, 2005; Wagner y Walstad, 2019; Mancebón, et al.).

Tradicionalmente, de acuerdo con la teoría general de la creatividad, el proceso creativo sigue las de preparación, incubación, iluminación y verificación. En la preparación, como analogía con la educación, se organiza el motivo y la posterior implicación del individuo, que llevará a establecer opciones y estrategias como fuentes del logro (Son y Park, 2019).

Asimismo, la teoría de la toma de decisiones, en la actualidad, se fundamenta en que las organizaciones contemporáneas se desenvuelven en entornos de negocios competitivos y dinámicos, donde se percibe que la información asociada con estos es determinante para discernir las ventajas y desventajas de una amplia gama de opciones (Lührmann et al., 2018; Lusardi y Mitchelli, 2007). Si bien, la teoría del desarrollo personal sujeta a la educación argumenta que los contextos educativo y social suponen diferencias en la motivación dentro y entre las personas y en el crecimiento personal, de modo que en personas automotivadas se integrarán en situaciones dinámicas y de expresión del

conocimiento (Penner y Spizman, 2019; Sherraden et al., 2011). En este orden, en la teoría de la inversión se reconoce, poniendo el foco en el emprendedor, al asignar el consumo a lo largo del tiempo, el gasto en inversión es una alternativa al ahorro financiero. Es decir, se establece que el retorno de la inversión debe ser como mínimo igual al retorno del ahorro (Varcoe et al., 2005).

La alfabetización financiera es la habilidad esencial que debe desarrollar un individuo, una comunidad o una sociedad si el objetivo es generar riqueza y disfrutar de seguridad financiera (Fernandes et al., 2014). Así, la falta de capacidad financiera de los emprendedores a menudo es retratada como parte de la razón de la sustancial rotación en el sector (Belousova et al., 2019).

La literatura revisada proporciona definiciones para los conceptos básicos de este tema de investigación (Short et al., 2019; Al-Bahrani et al., 2019; Fan y Chatterjee, 2019). De este modo, la educación financiera se relaciona con el concepto del origen del comportamiento que incita al cambio, con objeto de tener las competencias que posibiliten el logro en el emprendimiento de una actividad empresarial. Si este comportamiento se une a la alfabetización financiera, esto es, a la posesión de determinados conocimientos, económicos y financieros, la toma de decisiones estará más fundamentada en los términos que requiere una actividad empresarial (Vieira et al., 2019).

De común acuerdo en la literatura, el emprendimiento medido en términos de creatividad parte del concepto de ecosistema como un conjunto de agentes interdependientes que contribuyen a la gestión creativa (Poplaski et al., 2019; Riitsalu y Murakas, 2019). Por tanto, el éxito no se define sólo en procesos de trabajo y éxito individual, sino a través del valor agregado que generan en la sociedad. Así, el emprendimiento basado en el conocimiento de la diversidad de opciones difiere de otras áreas de la economía en su capacidad de influir en todos los aspectos del desarrollo (Eberhardt et al., 2019).

En la educación financiera hace falta conciencia y compromiso por partes de las administraciones y las instituciones educativas. Inicialmente se puede empezar con textos básicos y didácticos, para adquirir el vocabulario y los conceptos esenciales de forma ordenada (Karakurum-Ozdemir et al., 2019). Los métodos innovadores de enseñanza (tecnología en el aula, desarrollo competencial, aprendizaje por proyectos, etc.) contribuyen a la calidad de la educación y el aprendizaje. Por otro lado, incentivar a los profesores, motivar a los estudiantes y una adecuada evaluación de los programas son factores esenciales.

La educación financiera es una formación que pretende que, mediante información comprensible, un individuo sea capaz de administrar el dinero, planificar el futuro, tomar decisiones personales de carácter financiero en la vida diaria, elegir y utilizar productos y servicios financieros, y acceder a información relativa a asuntos económicos y financieros (Lusardi et al., 2017).

Algunas investigaciones apuntan a otros factores distintos a la creatividad en relación con la educación financiera, a la hora de desarrollar una actividad económica

(García, 2013). Entre estos factores destacan aquellos trabajos que sugieren que el emprendimiento está relacionado con la frustración por no tener un empleo con un salario en una empresa, la empresa familiar, el ciclo económico en el que se inicia la actividad, el desarrollo del tejido empresarial de la ubicación del emprendedor (Garbow et al., 2019).

El individuo no adquiere a lo largo de su etapa educativa suficientes conocimientos para ser capaz de tomar decisiones de ahorro o de inversión. Esta circunstancia puede llevar a que elija un empleo en una empresa por determinado salario, en lugar de afrontar el riesgo que supone emprender (Mancebón, et al., 2019; Shim et al., 2010). La literatura coincide en que, con conocimientos financieros, es decir, si la alfabetización financiera que ha adquirido es suficiente, afrontará de forma determinante el mecanismo de emprender. Además, estará en condiciones de barajar creativamente las opciones para financiar un negocio desde su etapa inicial. Esta información también repercutirá en la respuesta que ofrecerá después de valorar el tipo de negocio.

En el contexto de la justicia social, es necesario establecer conexiones políticas con la educación financiera, considerando a aquellos que están en los márgenes sociales, para quienes se considera crítico el enlace de los servicios de educación, trabajo social, salud, seguridad social y empleo. Los programas tradicionales de preparación de liderazgo y de educación financiera sólo tienen una consideración simbólica a las preocupaciones de justicia social. El discurso emergente de justicia social en la administración educativa tiene diversos desafíos que deben considerarse cuando las universidades preparan a los líderes académicos para la crítica y el activismo de la justicia social. Así, la justicia social enfatiza los valores de justicia, respeto, cuidado y equidad. Las instituciones educativas deben considerar el impacto de la etnia, la clase social, el género, la orientación sexual y la discapacidad en el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los centros educativos tienen el desafío de preparar a los futuros líderes, con la finalidad de estudiar críticamente las estructuras y normas que resultan en una escolarización desigual para muchos estudiantes e influir en las políticas educativas para lograr la justicia social (Liang et al., 2010, Bates, 2006).

## **Metodología**

Los instrumentos utilizados para medir los aspectos de la actividad científica son los indicadores bibliométricos, que son medidas que proporcionan información sobre los resultados en cualquiera de sus manifestaciones. En la práctica, existe una superposición significativa entre la cienciometría y otros campos científicos (bibliometría, sistema de información, ciencia de la información y política científica). Se basa en gran medida en los trabajos de Derek J. de Solla Price y Eugene Garfield en la década de los 60 (Urbano, 2016).

El trabajo actual tiene como objetivo mostrar una visión general de las dinámicas generales de investigación y el estado del arte con respecto a la educación financiera como una herramienta de justicia social en relación con la teoría de Rawls (Osorio, 2010), en el

sentido de que su conocimiento y práctica permiten al individuo tomar decisiones óptimas en su ciclo vital.

La metodología utilizada en este estudio fue realizar una búsqueda completa de la base de datos Scopus, utilizando una cadena de búsqueda para buscar en los subcampos de título, resumen y palabras clave, con objeto de identificar publicaciones. Este método se puede utilizar para identificar, organizar y analizar los elementos principales de un tema de investigación. El período de búsqueda fue limitado de 2009 a 2018.

Las dos grandes bases de datos científicas, Web of Science y Scopus, plantean el problema principal de la comparación y la coherencia de las estadísticas derivadas de diferentes fuentes de datos. Se ha demostrado que Scopus tiene más revistas indexadas que Web of Science, además de minimizar el riesgo de perder documentos durante la búsqueda. Entre sus ventajas destaca que es de fácil acceso y ofrece algunas herramientas para la visualización y análisis de datos, así como la opción de descargar contenidos en diferentes formatos, y que proporciona variedad de datos por cada publicación seleccionada, su análisis y la comparación entre ellos.

La base de datos de Google Scholar no se ha tenido en cuenta, ya que tiene algunas limitaciones. En este sentido, incluye una mayor cantidad de variables no relevantes, como archivos de ayuda.

La base de datos Scopus es el repositorio de datos más grande para citas y resúmenes de literatura de investigación revisada por pares, que incluye las publicaciones más relevantes en cada campo. También respalda la representatividad de la muestra final de documentos y la calidad de los datos recopilados.

En los últimos años, la base de datos Scopus se ha utilizado en estudios que han utilizado el método bibliométrico. Además, no hay trabajos duplicados, ya que cada uno tiene un identificador DOI único (identificador de objeto digital); es una cadena alfanumérica única creada para identificar una propiedad intelectual en un entorno en línea. Por otro lado, durante el proceso de verificación de datos, se detectaron algunas inconsistencias, pero es un problema común en las grandes bases de datos debido a la gran cantidad de información de una variedad de fuentes que administran. Así, se observa que la misma palabra clave podría expresarse como formas diferentes; otras veces, el error es la afiliación de origen, que los investigadores pueden expresar en diferentes formas en su trabajo.

Así, mediante el uso de herramientas estadísticas, matemáticas y de mapeo, permite representar los metadatos disponibles en los diferentes repositorios, lo que determina las tendencias en el campo de investigación. Esta metodología ofrece la opción de conocer los principales impulsores de un campo de investigación, tales como autores, revistas, instituciones o países, además de las relaciones de colaboración entre ellos.

En la actualidad, la bibliometría tradicional ha dado paso a nuevas aplicaciones, como las herramientas de visualización e información a través de técnicas de extracción de texto y datos, las técnicas de superposición de mapas, el desarrollo de marcos de análisis para evaluar la innovación, el desarrollo de herramientas basadas en tipos rutinarios de

software automatizado, y los métodos para identificar formas de la evolución de temas científicos dentro de un segmento de tiempo.

Para alcanzar el objetivo del estudio, se ha considerado un enfoque tradicional basado en la co-ocurrencia, puesto que persigue un carácter general. De este modo, se han generado mapas de red para ver los vínculos internacionales entre diferentes actores y analizar las tendencias de los puntos de acceso en este campo de estudio. Además, el uso de herramientas de mapeo permite observar gráficamente los enlaces entre autores. Esta aplicación ha sido muy útil y relevante en áreas donde la colaboración internacional es esencial.

Los resultados obtenidos a través de este tipo de análisis son muy útiles para muchos usuarios. Ente ellos, resultarán útiles para los investigadores y los distintos agentes sociales, puesto que introducen y evalúan la actividad científica en el campo de estudio. Además, los datos sobre los temas más candentes, como la educación y la alfabetización financiera en los centros educativos son de particular interés en los procesos de toma de decisiones desde el punto de vista de las empresas y la administración.

Por otro lado, se llevó a cabo un estudio de las palabras clave a analizar dentro de las tendencias de investigación en educación financiera. Se utilizó un reagrupamiento de términos para eliminar las duplicaciones debidas a los plurales, separaciones de guiones, palabras en mayúsculas, etc. Finalmente, se utilizó el análisis de palabras clave para obtener los principales movimientos de relacionados.

Dada su idoneidad para los estudios basados en el análisis bibliométrico, VOSviewer fue seleccionado para revelar la colaboración internacional entre los diferentes países y autores, y las tendencias de investigación utilizando palabras clave.

## Resultados

La Tabla 1 muestra la evolución de los artículos publicados durante el período analizado 2009–2018. Este análisis muestra que la investigación sobre la educación financiera como herramienta para el desarrollo y la toma de decisiones óptima ha aumentado en los últimos años. La creciente atención en este tema se revela por el crecimiento en el número de autores, revistas, países y afiliaciones.

**Tabla 1. Principales características de los artículos publicados (2009-2018)**

Año	Artículos	Revistas	Autores	AU/A	Países	Afiliaciones	TCA	Referencias
2009	31	31	71	2.29	16	44	1.221	1.416
2010	34	32	61	1.79	17	48	1.559	1.117
2011	38	37	99	2.61	15	54	1.956	1.314
2012	34	34	92	2.71	23	59	2.423	1.305
2013	41	38	111	2.71	19	74	2.928	1.864
2014	70	49	160	2.29	33	99	3.461	2.441
2015	60	51	133	2.22	24	87	4.118	2.309
2016	48	45	130	2.71	30	88	4,887	1,955

<b>2017</b>	47	44	124	2.64	32	82	5.761	2.313
<b>2018</b>	60	52	144	2.40	26	95	6.769	2.488

TCA: Número total de citas en artículos acumulados por año.

Estos resultados están en línea con la evaluación de la educación financiera que se promueve a nivel mundial, no sólo entre los estudiantes que se especializan en el campo de las finanzas. Asimismo, la educación financiera y la educación financiera logran comportamientos financieros posteriores, que se traducen en herramientas óptimas para tomar decisiones más apropiadas a las estructuras económicas y financieras de una actividad empresarial. La Tabla 2 muestra los artículos más citados y, por tanto, más relevantes durante el período estudiado, la década 2009-2018, en relación con el tema de investigación.

**Tabla 2. Artículos más citados sobre la educación financiera como herramienta para la justicia social (2009-2018)**

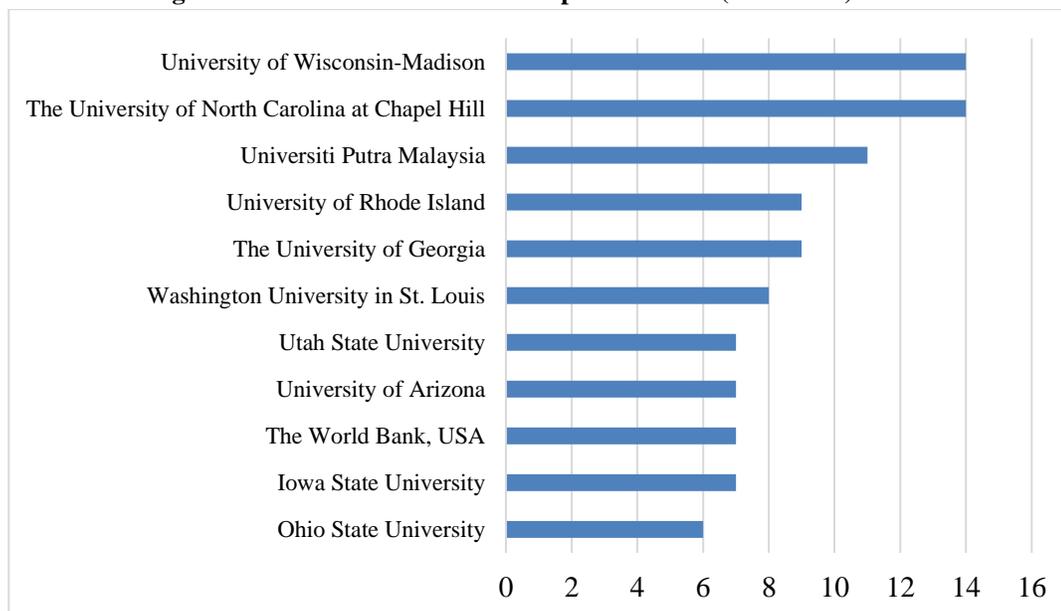
<b>Año</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Revista</b>	<b>C</b>
<b>2010</b>	Measuring Financial Literacy	Huston	Journal of Consumer Affairs	295
<b>2014</b>	Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviours	Fernandes et al.	Management Science	287
<b>2010</b>	Financial Socialization of First-year College Students: The Roles of Parents, Work, and Education	Shim et al..	Journal of Youth and Adolescence	166
<b>2009</b>	Pathways to life success: A conceptual model of financial well-being for young adults	Shim et al.	Journal of Applied Developmental Psychology	129
<b>2010</b>	The effects of financial education on the financial knowledge of high school students	Walstad et al.	Journal of Consumer Affairs	69
<b>2013</b>	Subjective knowledge in consumer financial decisions	Hadar et al.	Journal of Marketing Research	64
<b>2009</b>	The effects of financial education in the workplace: Evidence from a survey of employers	Bayer et al.	Economic Inquiry	57
<b>2013</b>	Discounting financial literacy: Time preferences and participation in financial education programs	Meier et al.	Journal of Economic Behaviour and Organization	52
<b>2014</b>	Consumer financial capability and financial satisfaction	Jian et al.	Social Indicators Research	51
<b>2009</b>	Financial literacy and education research priorities	Schuchardt et al.	Journal of Financial Counselling and Planning	41

Año: Año de publicación

La Figura 1 indica las principales instituciones en relación con el mayor número de publicaciones sobre cómo la educación financiera se convierte en una herramienta de justicia social. La University of Wisconsin-Madison junto con The University of North Carolina at Chapel Hill ocuparon los dos primeros lugares con 14 artículos cada una de ellas,

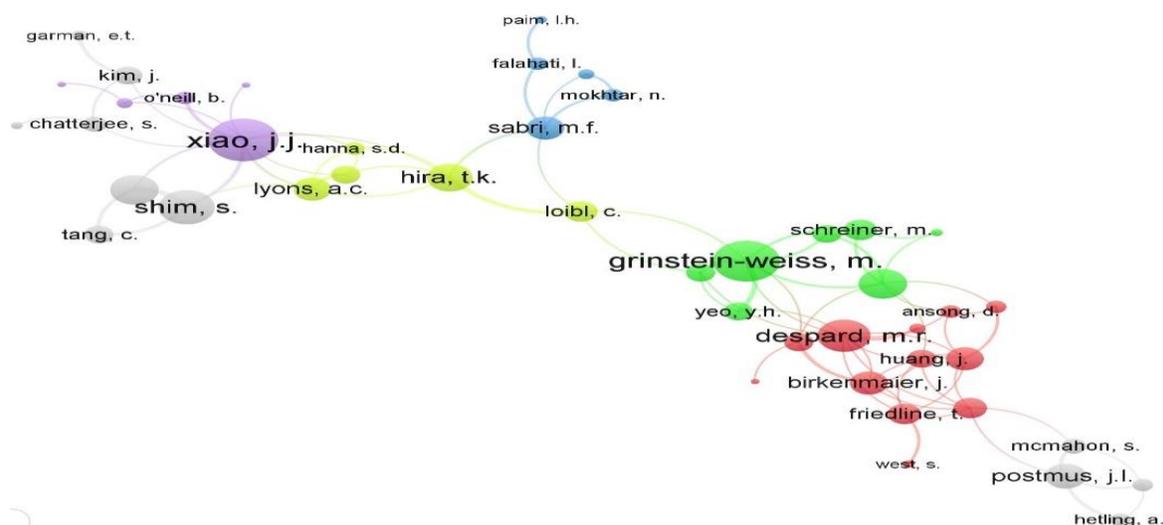
seguida de la Universiti Putra Malaysia, con 11 artículos publicados sobre el tema de investigación.

**Figura 1. Instituciones más con más publicaciones (2009-2018)**



Por otro lado, destaca el área temática Social Sciences, con 239 artículos publicados, seguido de Economics, Econometrics and Finance, con 221, y Business, Management and Accounting, con 104 publicaciones. La Figura 2 presenta la validación de la metodología propuesta mediante el análisis de los temas más investigados en la educación financiera y la red de colaboración científica basada en la co-autoría de artículos. Los autores se asociaron en cinco clústeres.

**Figura 2. La red de la cooperación basada en coautoría entre autores.**



El análisis del conjunto de palabras clave de un tema específico permite conocer los principales problemas. En este sentido, para ilustrar la evolución de las tendencias en este tema, se realizó un análisis de las palabras clave utilizadas en las publicaciones.

La Figura 3 muestra el mapa de red que vincula las palabras clave a la muestra completa de los artículos analizados. El tamaño del círculo representa el número de artículos en los que aparece cada palabra clave, y el color representa el grupo en el que se incluye la palabra clave en función del número de apariciones conjuntas. Hay siete grupos principales que representan tres puntos de vista diferentes sobre los efectos de la educación financiera en la justicia social. En inglés, las principales palabras clave son: Financial Literacy, Education, Economics, Human y Financial Inclusion, en torno a las cuales se vinculan el resto de los términos de las publicaciones sobre este tema de investigación.

Las categorías en las que se clasifican la mayoría de las contribuciones en esta temática se asocian a las Ciencias sociales y a Negocios y Administración. Así, los trabajos, principalmente, giran, entre otros temas, sobre el estudio del impacto de la tecnología y la justicia social en la sociedad del conocimiento, los cambios y reformas necesarias en la educación superior, la formación inicial de docentes desde una perspectiva de justicia social, la educación e inclusión financieras, la democratización del acceso a la educación superior, la educación financiera en América Latina, la crisis financiera de la educación superior.

El uso de incentivos financieros para promover la educación y el empleo, además de una pedagogía pertinente para la educación empresarial, debe consolidar las pequeñas empresas y el desarrollo empresarial.



etc.) contribuyen a la calidad de la educación y el aprendizaje. Por otro lado, alentar a los docentes, motivar a los estudiantes y realizar una evaluación adecuada de los programas son factores esenciales.

La educación financiera por sí sola no resolverá todos los problemas, pero invertir hoy en la educación financiera de las escuelas primarias lanzará cientos de talentos con ideas brillantes al mundo de los negocios que desean transformar el mundo. La educación y la alfabetización financiera buscan hacer que los conceptos económicos sean más comprensibles y ayudar a tomar decisiones financieras responsables. Conceptos como la administración del presupuesto, gastos, impuestos, ahorros, métodos de pago, la operación de bancos, consumo inteligente, préstamos y financiamiento o impuestos, serán clave para ayudar a desarrollar la mentalidad y la capacitación empresariales.

Entre las líneas de investigación que se están desarrollando actualmente en relación con el tema del estudio, éstas se refieren al análisis de los tipos de emprendimiento post-crisis, al estudio del efecto de la subvención local o gubernamental en la implantación de un negocio, o en el estudio de las tendencias del emprendimiento en jóvenes. Otras líneas estudian el análisis de los factores de éxito en cada una de las etapas de un emprendimiento, los factores de la educación general, a la oportunidad que brindan las startups, o el fomento al empleo desde las universidades como motor económico de una determinada comunidad o región.

El análisis aplicado de este trabajo podría presentar algunas limitaciones metodológicas. En este sentido, la base de datos consultada podría afectar la selección de documentos, aunque es necesario tener en cuenta que Scopus incluye la mayoría de los artículos incluidos en otras bases de datos. Además, cabe señalar que una consulta de búsqueda diferente puede dar resultados diferentes, y que, en este trabajo, el estudio cuantitativo realizado en este estudio se podría completar con un análisis cualitativo.

## Referencias

- Al-Bahrani, A., Weathers, J. y Patel, D. (2019). Racial differences in the returns to financial literacy education. *Journal of Consumer Affairs*, 53(2), 572-599.
- Bates, R. (2006). Public education, social justice, and teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(3), 275-286.
- Bayer, P. J., Bernheim, B. D. y Scholz, J. K. (2009). The effects of financial education in the workplace: Evidence from a survey of employers. *Economic Inquiry*, 47(4), 605-624.
- Belousova, T. A., Gryzenkova, Y. V., Kirillova, N. V., Vasyakin, B. S. y Pozharskaya, E. L. (2019). The financial literacy assessment among students majoring in the field of finance. *EurAsian Journal of BioSciences*, 13(1), 141-148.
- Bernheim, B. D. y Garrett, D. M. (2003). The effects of financial education in the workplace: Evidence from a survey of households. *Journal of public Economics*, 87(7-8), 1487-1519.

- Brown, M., Grigsby, J., Van Der Klaauw, W., Wen, J. y Zafar, B. (2016). Financial education and the debt behavior of the young. *The Review of Financial Studies*, 29(9), 2490-2522.
- Collins, J. M. y O'rourke, C. M. (2010). Financial education and counselling—Still holding promise. *Journal of Consumer Affairs*, 44(3), 483-498.
- Eberhardt, W., Bruine de Bruin, W. y Strough, J. (2019). Age differences in financial decision making: The benefits of more experience and less negative emotions. *Journal of Behavioural Decision Making*, 32(1), 79-93.
- Fan, L. y Chatterjee, S. (2019). Financial Socialization, Financial Education, and Student Loan Debt. *Journal of Family and Economic Issues*, 40(1), 74-85. <https://doi.org/10.1007/s10834-018-9589-0>
- Fernandes, D., Lynch Jr, J. G. y Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883.
- Fernandes, D., Lynch Jr, J. G. y Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science*, 60(8), 1861-1883.
- Fox, J., Bartholomae, S. y Lee, J. (2005). Building the case for financial education. *Journal of consumer affairs*, 39(1), 195-214.
- Garbow, J., Jokela, R.H., Rudi, J. y Serido, J. (2019). Using American Indian Legends to Teach Youths Financial Literacy: Innovative Approaches to Cultural Adaptation. *Journal of Extension*, 57(1), n1.
- Garcia, M. J. R. (2013). Financial education and behavioral finance: new insights into the role of information in financial decisions. *Journal of Economic Surveys*, 27(2), 297-315.
- Garrón, S. A., Calderón, N. L., Salcedo, J. L. y Malquín, D. S. (2019). The role of Financial Education and its impact on the family economy. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valore*, 6(Special).
- Gerrans, P. y Heaney, R. (2019). The impact of undergraduate personal finance education on individual financial literacy, attitudes, and intentions. *Accounting Finance*, 59(1), 177-217.
- Greenspan, A. (2005). The importance of financial education today. *Social Education*, 69(2), 64-66.
- Hadar, L., Sood, S. y Fox, C. R. (2013). Subjective knowledge in consumer financial decisions. *Journal of Marketing Research*, 50(3), 303-316.
- Hastings, J.S., Madrian, B. C. y Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes. *Annu. Rev. Econ.*, 5(1), 347-373.
- Hayei, A.A. y Khalid, H. (2019). Inculcating financial literacy among young adults through trust and experience. *International Journal of Accounting*, 4(18), 78-91.
- Hilgert, M.A., Hogarth, J.M. y Beverly, S. G. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Fed. Res. Bull.*, 89, 309.

- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316.
- Karakurum-Ozdemir, K., Kokkizil, M. y Uysal, G. (2019). Financial Literacy in Developing Countries. *Social Indicators Research*, 143(1), 325-353.
- Kim, J., Kwon, J. y Anderson, E.A. (2005). Factors related to retirement confidence: Retirement preparation and workplace financial education. *Financial Counseling and Planning*, 16(2), 77-89.
- Lafortune, J., Rothstein, J. y Schanzenbach, D. W. (2018). School finance reform and the distribution of student achievement. *American Economic Journal: Applied Economics*, 10(2), 1-26.
- LeBaron, A.B., Runyan, S.D., Jorgensen, B.L., Marks, L.D., Li, X. y Hill, E. J. (2019). Practice makes perfect: Experiential learning as a method for financial socialization. *Journal of Family Issues*, 40(4), 435-463.
- Liang, B., Commins, M. y Duffy, N. (2010). Using social media to engage youth: Education, social justice, & humanitarianism. *The prevention researcher*, 17(S1), 13-17.
- Lührmann, M., Serra-Garcia, M. y Winter, J. (2018). The impact of financial education on adolescents' intertemporal choices. *American Economic Journal: Economic Policy*, 10(3), 309-32.
- Lusardi, A. y Mitchell, O.S. (2007). Financial literacy and retirement preparedness: Evidence and implications for financial education. *Business economics*, 42(1), 35-44.
- Lusardi, A., Samek, A., Kapteyn, A., Glinert, L., Hung, A. y Heinberg, A. (2017). Visual tools and narratives: New ways to improve financial literacy. *Journal of Pension Economics Finance*, 16(3), 297-323.
- Lyons, A. C., Chang, Y. y Scherpf, E. (2006). Translating financial education into behavior change for low-income populations. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 17(2).
- Mancebón, M. J., Ximénez-de-Embún, D. P., Mediavilla, M. y Gómez-Sancho, J. M. (2019). Factors that influence the financial literacy of young Spanish consumers. *International Journal of Consumer Studies*, 43(2), 227-235.
- Mandell, L. y Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1).
- Meier, S. y Sprenger, C. D. (2013). Discounting financial literacy: Time preferences and participation in financial education programs. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 95, 159-174.
- Montalto, C. P., Phillips, E. L., McDaniel, A. y Baker, A. R. (2019). College student financial wellness: student loans and beyond. *Journal of Family and Economic Issues*, 40(1), 3-21.

- Osorio García, S. N. (2010). John Rawls: una teoría de justicia social su pretensión de validez para una sociedad como la nuestra. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 5(1), 137-160.
- Torrecilla, F. J. M. y Castilla, R. H. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Penner, J.R. y Spizman, J.D. (2019). An Investigation of Personal Financial Literacy Education.
- Poplaski, S., Kemnitz, R. y Robb, C. A. (2019). Investing in Education: Impact of Student Financial Stress on Self-Reported Health. *Journal of Student Financial Aid*, 48(2), 3.
- Riitsalu, L. y Murakas, R. (2019). Subjective financial knowledge, prudent behaviour, and income: The predictors of financial well-being in Estonia. *International Journal of Bank Marketing*, 37(4), 934-950.
- Schuchardt, J., Hanna, S. D., Hira, T. K., Lyons, A. C., Palmer, L. y Xiao, J. J. (2009). Financial literacy and education research priorities. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1).
- Sherraden, M.S., Johnson, L., Guo, B. y Elliott, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(3), 385-399.
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J. y Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of youth and adolescence*, 39(12), 1457-1470.
- Shim, S., Barber, B.L., Card, N.A., Xiao, J.J. y Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of youth and adolescence*, 39(12), 1457-1470.
- Shim, S., Xiao, J. J., Barber, B. L. y Lyons, A. C. (2009). Pathways to life success: A conceptual model of financial well-being for young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 708-723.
- Short, K., Goetz, J., Cude, B., Sperling, L., Welch-Devine, M. y Chstterjee, S. (2019). A Case for Graduate Student Financial Education. *College Student Journal*, 53(1), 47-55.
- Son, J. y Park, J. (2019). Effects of financial education on sound personal finance in Korea: Conceptualization of mediation effects of financial literacy across income classes. *International journal of consumer studies*, 43(1), 77-86.
- Urbano, C. (2016). Eugene Garfield: innovador del control bibliogràfic i un emprenedor amb causa. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 2016(37).
- Varcoe, K., Martin, A., Devitto, Z. y Go, C. (2005). Using a financial education curriculum for teens. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(1).

- Vieira, K. M., Moreira Junior, F. D. J. y Potrich, A. C. G. (2019). Financial education indicator: proposal of an instrument from the Item Response Theory. *Educação Sociedade, 40*.
- Wagner, J. y Walstad, W. B. (2019). The Effects of Financial Education on Short-Term and Long-Term Financial Behaviors. *Journal of Consumer Affairs, 53*(1), 234-259.
- Walstad, W. B., Rebeck, K. y MacDonald, R. A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *Journal of Consumer Affairs, 44*(2), 336-357.
- Xiao, J. J., Chen, C. y Chen, F. (2014). Consumer financial capability and financial satisfaction. *Social indicators research, 118*(1), 415-432.

## Creatividad para la innovación educativa. Algunos estudios actuales

Romina Cecilia Elisondo<sup>50</sup>

María Fernanda Melgar<sup>51</sup>

Promover la creatividad es una intencionalidad educativa respecto de la cual se observan acuerdos entre investigadores, docentes, gestores de políticas educativas y miembros de la comunidad en general. Ciertos discursos, agendas educativas y normativas indican que potenciar procesos creativos debería ser un propósito de la educación. La creatividad aparece como una temática de relevancia en las políticas de la UNESCO:

Desde la aparición de los seres humanos, la creatividad, en todas sus dimensiones, representa un desafío inherente a la aventura humana, tanto para la supervivencia como para el desarrollo duradero y armonioso de nuestra humanidad en simbiosis con un mundo que ha de compartir de forma responsable. El papel de nuestras escuelas, de nuestras universidades, de nuestros centros e instituciones de investigación y de nuestras empresas públicas y privadas consiste en buena parte en poner de relieve esta calidad esencial del ser humano y en apoyar por todos los medios a todas y todos aquellos que tienen en gran medida esa propensión resultante de un sutil equilibrio entre el deseo y la duda, que son los motores de la creatividad y de su complemento necesario, la racionalidad (Haddad, 2012, p. 10).

Algunos programas del Ministerio de Educación de Argentina indican que la construcción de contextos creativos de enseñanza y aprendizaje es una línea prioritaria en el campo educativo. Por ejemplo, el programa *Escuelas de Futuro* propone un modelo pedagógico innovador que potencia aprendizajes creativos, exploratorios y colaborativos a partir de la interacción con diversas tecnologías. El programa propicia actividades de resolución de problemas, creación de oportunidades y construcción de habilidades (Ministerio de Educación, 2018). *Entornos Creativos* es otro programa avalado por el Ministerio de Educación de Argentina que tiene el propósito de crear espacios para la creatividad dentro y fuera de las aulas. La propuesta busca fortalecer las capacidades socio-emocionales de adolescentes y jóvenes, mejorando la motivación y la convivencia. Las actividades de este programa se basan en estrategias y metodologías lúdico-creativas, basadas en supuestos teóricos que reconocen al arte como motor de la creatividad, renovación y el bienestar individual y colectivo (Garzon y Sampedro, 2018).

Nos interesa en el presente capítulo analizar perspectivas teóricas, estudios y experiencias creativas con el propósito de reflexionar acerca de las condiciones que resultan propicias para las transformaciones educativas orientadas a generar contextos más

---

<sup>50</sup> Doctora en Psicología. Investigadora Adjunta del CONICET. Profesora de Universidad Nacional de Río Cuarto. [relisondo@gmail.com](mailto:relisondo@gmail.com)

<sup>51</sup> Mis títulos son Lic en Psicopedagogía (UNRC) , Máster en Psicología Educativa (U. MURCIA) Y Doctorado en Psicología (UNSL)

divergentes, participativos y tolerantes. Proponemos *usar* la creatividad de docentes y estudiantes para construir espacios educativos cada vez más amplios y diversos, que incluyan a todas las personas y a sus diversas maneras de aprender. Proponemos pensar a las innovaciones educativas como posibilidades para generar mayores oportunidades de justicia social en el ámbito de las aulas, las instituciones educativas y también de las políticas educativas públicas. Del mismo modo, el diseño de prácticas creativas en contextos educativos puede ser una herramienta para la articulación entre investigadores y docente, superando dificultades de comunicación. Es indispensable generar espacios de diálogos entre comunidad educativa, investigadores y gestores de políticas orientada a generar espacios inclusivos de participación real de diferentes sectores.

La justicia social aparece a lo largo del texto como problema transversal, proponemos algunas ideas, basadas en los estudios de la creatividad, para construir contextos educativos que reconozcan diferencias, potencien aprendizajes diversos y promuevan la participación genuina de todos los sectores. La justicia social, como fundamento de la educación y el desarrollo sostenible, sustenta el cuarto objetivo de la *Agenda 2030 de la UNESCO Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2016).

En suma, nuestros planteamientos se apoyan en consideraciones generales de la UNESCO respecto de la educación, la creatividad y la justicia social. El capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar presentamos supuestos generales del campo de estudio de la creatividad. Luego, recuperamos investigaciones actuales referidas a creatividad en contextos educativos. En tercer lugar, comentamos experiencias e investigaciones sobre prácticas creativas desarrolladas por nuestro equipo de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Por último, a modo de conclusión, nos referimos a la innovación colaborativa basada en la creatividad como herramienta para la articulación entre investigación y práctica educativa.

### **Supuestos iniciales: creatividad como posibilidad educativa**

La creatividad es fenómeno complejo, cimentado en el pensamiento divergente, que permite formular preguntas, cuestionar la realidad y generar alternativas. Los procesos creativos trascienden lo cognitivo, son construcciones sociales que implican a otras personas y a los conocimientos de la cultura. Las investigaciones actuales avalan la idea de que todos podemos ser creativos y que podemos serlo en diferentes áreas de conocimiento y contextos (Glaveanu et al, 2019; Richards, 2010).

Consideramos importante *usar* la creatividad para construir nuevas perspectivas sobre la educación, perspectivas inclusivas que atiendan a diferentes formas de enseñar y aprender en contextos formales y no formales. Nuevos contextos educativos que consideren las potencialidades de las personas y no solo sus déficits o limitaciones. Nuevos contextos

que no pongan límites, ni impongan rótulos que limiten las posibilidades de desarrollo, participación y autonomía.

Recientemente, un grupo de investigadores reconocidos han elaborado un Manifiesto en el que definen las principales características de la creatividad (Glaveanu et al, 2019):

- constructo complejo que implica ideas y productos originales, novedosos y alternativos
- fenómeno psicológico, social y material que supone acciones mediadas culturalmente y situadas en determinado contexto
- proceso relacional que siempre implica interacciones con otras personas y con objetos de la cultura
- herramienta para la transformación de las comunidades y para el bienestar de las personas.

Para pensar creativamente nuevas formas, nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje son necesarias miradas creativas respecto de las personas y sus posibilidades. La innovación supone acciones creativas en contextos específicos, rupturas con lo establecido, con las rutinas y con lo esperable, requiere de pensamientos divergentes que encuentren alternativas y nuevos espacios. Las innovaciones educativas deben sustentarse en posturas genuinas respecto a la necesidad de crear contextos inclusivos reales que permitan recuperar voces y acciones de todos los participantes, generando las condiciones necesarias para la participación plena. Los cambios educativos intentan generar modificaciones en las planificaciones, en las estrategias, los recursos y las acciones de los participantes. Se articulan con experiencias del pasado y a la vez, intentan romper con tradiciones o rutinas preestablecidas, se proyectan hacia el futuro generando espacios para la transformación. Las innovaciones no son procesos simples, sino empresas complejas que demandan muchos esfuerzos a los implicados. Las resistencias y el interés por mantener el *statu quo* suelen dificultar las posibilidades cambios en las instituciones educativas formales y no formales.

Nuevas formas de mirar la educación, los sujetos que aprenden y los educadores pueden comenzar a construirse a partir del análisis de estudios y experiencias que muestran diversidades en cuanto a los procesos de aprendizaje. Algunas investigaciones resultan disruptivas y nos invitan a pensar nuevas formas de enseñanza y contextos inclusivos. Los supuestos de la Neurodiversidad aportan relevantes consideraciones teóricas para construir contextos inclusivos. Se sostiene que el funcionamiento cerebral es un ecosistema dinámico en el que las capacidades humanas se ubican en un espectro que va desde las limitaciones más graves hasta los excesos de habilidad. Los valores que destaca una cultura en un determinado momento histórico definen lo que se considera una competencia o minusvalía en el cada ser humano. Los planteamientos de la Neurodiversidad defienden la idea de comprender que todos los cerebros de todos los seres humanos son diferentes y poseen un

desempeño y funcionamiento también diferente. Estos planteamientos subrayan la idea de diversidad como propiedad inherente al ser humano (Armstrong, 2012).

Las consideraciones respecto de las Inteligencias Múltiples también aportan nuevos anteojos para mirar las diversidades y construir contextos educativos inclusivos. Las personas somos inteligentes de diversas maneras. Cuando resolveremos problemas y hacemos cosas, las inteligencias interactúan de manera compleja (Gardner, 2001). No basta con la inteligencia lógico matemática y la lingüística, las personas disponemos, y ponemos en juego, una amplia variedad de capacidades y habilidades relacionadas con las emociones, la reflexión intrasubjetiva, las interacciones sociales, los movimientos, el medio ambiente, la música y el espacio. Lo interesante de esta perspectiva es recuperar la idea de diversidad y de interrelación de inteligencias en la resolución problemas y situaciones de la vida cotidiana. Los contextos inclusivos deberían considerar diferentes inteligencias y formas de funcionamiento de las personas.

Aumentar la educación, como decíamos en otro escrito (Elisondo, 2015), es crear contextos ilimitados para aprender, que ofrezcan múltiples y variadas oportunidades y que reconozcan diversos modos de aprendizaje y apropiación de los conocimientos, dentro y fuera de las aulas. También es reconocer las potencialidades de los educadores para crear contextos inclusivos que reconozcan diversidades. Aumentar la educación, es, en definitiva, trabajar para la justicia social en las instituciones educativas, es construir oportunidades y espacios reales de participación y aprendizaje para todos los sectores. Aumentar la educación es trabajar contra las desigualdades, el vaciamiento de contenidos para algunos sectores y los estereotipos respecto de posibilidades o imposibilidades de aprender.

### **Estudios actuales sobre condiciones propicias para la creatividad**

Los contextos educativos son espacios propicios para la promoción y el desarrollo de las capacidades creativas tanto en el aprendizaje como en la enseñanza (Gajda, Beghetto y Karwowski, 2017; Glaveanu, 2018; Richardson y Mishra 2018). Acordamos con Beghetto (2019) en que las instituciones educativas siempre ofrecen algunos intersticios para la creatividad. Según el autor, el potencial para la expresión creativa está presente, en mayor o menor medida, en todas las escuelas y aulas. Cremin y Barnes (2018) sostienen que la enseñanza creativa no debe colocarse en oposición a la enseñanza de conocimientos, habilidades y esenciales comprensiones en las disciplinas de la asignatura; tampoco implica menores expectativas de desafío o comportamiento. Más bien, la enseñanza creativa implica enseñar las materias en contextos creativos que invitan explícitamente a los alumnos a participar de manera imaginativa ampliando sus capacidades de generación de ideas, de construcción de conocimientos y de colaboración. Según Beghetto (2017), la enseñanza creativa refiere a la creación de contextos donde los protagonistas toman riesgos, aprenden de los errores, trabajan en cierta incertidumbre de manera flexible, explorando nuevas ideas, posiciones y experiencias. Entonces, construir contextos creativos de

enseñanza y aprendizaje supone desarrollar modelos de actuación propios del pensamiento creativo (apertura, flexibilidad, originalidad, divergencia).

Cremin y Barnes (2018) sostienen que para generar contextos creativos de enseñanza y aprendizajes es indispensable que los docentes sostenga una intencionalidad firme de promover la creatividad. Los autores proponen las siguientes características de la enseñanza creativa:

- se realizan actividades para que los alumnos desarrollen la autonomía
- se promueve el cuestionamiento y la generación de preguntas y respuestas desafiantes e inusuales.
- se crean espacios, tiempos y libertades para hacer conexiones entre conocimientos y desarrollar trabajos colaborativos y dialógicos.
- se emplean de enfoques de enseñanzas multimodales e intuitivas, se permite que los estudiantes tomen iniciativas y se aprovechan momentos inesperados de la clase.
- se potencian oportunidades de aprendizaje abierto, autónomo y colaborativo
- se integran tópicos de diferentes asignaturas y promueve experiencias de articulación con otros sectores de la sociedad.
- se estimula el compromiso académico y la reflexión continua.
- se asumen riesgos y desafíos

Según Richardson y Mishra (2018), el clima de la clase juega un papel importante en la creatividad, los autores enfatizan la importancia de crear una atmósfera de cooperación donde los estudiantes puedan tomar riesgos, cometer errores y plantear ideas alternativas. Interesantes relaciones pueden observarse entre creatividad y compromiso en contextos educativos. Los investigadores han encontrado que el aprendizaje basado en la pasión, la co-creación y la colaboración potencia la creatividad. Un entorno que apoya la creatividad es un entorno en el que las personas se sienten seguras para asumir riesgos y reconocen que los errores son una parte necesaria del aprendizaje (Chan y Yuen, 2014). Se ha demostrado que las atmósferas que apoyan la creatividad permiten a las personas desarrollar mayores niveles de confianza, resistencia, motivación y compromiso además, potencian el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas (Davies et al., 2013). Los contextos que promueven la autonomía, las posibilidades de elegir entre diversas opciones, el pensamiento divergente y la autorregulación de los procesos de aprendizaje potencian la creatividad (Cole, Sugioka, y Yamagata-Lynch, 1999; Soh, 2015). El aprendizaje creativo requiere oportunidades para que los estudiantes se involucren con perspectivas nuevas y tengan oportunidades para compartir y recibir comentarios sobre sus propias perspectivas (Beghetto, 2013; Glaveanu y Beghetto, 2017).

Beghetto (2019) propone desarrollar actividades que incorporen cierta incertidumbre estructurada, es decir tareas planificadas que dejan abiertos espacios para que los alumnos incorporen aspectos de manera flexible y las resuelvan a partir de diferentes estrategias. Las actividades que promueven la creatividad permiten a los estudiantes tomar

diferentes caminos e incorporar conocimientos y problemas de otros contextos. Según el autor, es muy importante que los docentes construyan con los estudiantes las pautas y los criterios que rigen las actividades, informando que el logro de productos creativos es el objetivo principal de las tareas. Si los objetivos de la tarea y los criterios de evaluación son explicitados con claridad, los alumnos pueden asumir los riesgos y desafíos que implican resolver tareas inciertas de manera creativa. Beghetto (2019) también destacan la importancia de la sistematización de experiencias creativas dentro de las aulas, a los efectos de identificar esfuerzos, dificultades, riesgos y desafíos de las prácticas que potencian el pensamiento divergente y la creatividad.

En síntesis, son múltiples las prácticas que pueden desarrollarse en las aulas para potenciar la creatividad. Destacamos el papel de los actores educativos en la apropiación de las oportunidades y en la generación iniciativas e innovaciones. La agencia (control sobre nuestro propio funcionamiento y los eventos de la vida) junto con el trabajo colaborativo con otros actores resultan condiciones indispensables para la construcción de entornos creativos de enseñanza y aprendizaje.

### **Nuestras experiencias e investigación: *diez años no es nada***

Desde hace más de 10 años estudiamos procesos creativos en contextos educativos intentando identificar acciones que resultan propicias para la promoción de la creatividad. En 2009 presentamos dos artículos sobre creatividad en contextos universitarios. En una de las investigaciones (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009a), analizamos las percepciones respecto de los contextos educativos de un grupo de alumnos identificados como potencialmente más creativos. Los alumnos valoran positivamente aquellas clases en donde se realizan referencias permanentes al futuro rol profesional y a la realidad concreta en la cual deberán desempeñarse, donde se aprende a partir de la resolución de problemas, el análisis de casos y la realización de experiencias breves de investigación. Los alumnos destacan la importancia del clima de la clase y de las posibilidades de participar en el marco de situaciones de interacción donde se respeten la diversidad de opiniones y puntos de vista. Asimismo, subrayan la relevancia del compromiso de los docentes en la planificación y el desarrollo de las actividades. En Elisondo, Donolo y Rinaudo (2009b), acentuamos la importancia de los estudios que se refieren a la creatividad en educación y propusimos una postura de la creatividad como potencialidad de todas las personas. Asignamos a los contextos un papel destacado, en tanto en ellos pueden ofrecerse variadas oportunidades para el despliegue de las capacidades creativas. En el escrito nos referimos a *ocasiones*, como posibilidades u oportunidades que se ofrecen en los contextos, sin embargo, el despliegue de la creatividad no solo depende de ellas, sino de complejos procesos de significación y apropiación por parte de los sujetos. Entre las ocasiones, destacamos a las actividades extracurriculares, las tareas complejas de aprendizaje, los vínculos positivos con profesores y los conocimientos interdisciplinarios.

Considerando aportes de especialistas respecto de la novedad y la incertidumbre como factores propicios para la creatividad, desarrollamos propuestas que incorporan elementos inesperados (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2013). La *valija de la abuela Cristina* (Elisondo, Rinaudo y Donolo (2011) fue una experiencia llevada a cabo en aulas universitarias con el propósito de abrir espacios para diversas interpretaciones y producciones grupales, a partir de la presentación de objetos inesperados y consignas inusuales. Objetos simples, consignas simples, encuadres alternativos y un plus generado por los alumnos permitieron llegar a productos originales y reflexiones importantes acerca de los contextos educativos, los aprendizajes y la enseñanza. Crear actividades inesperadas sería una de las intervenciones docentes propicias para la construcción de espacios educativos creativos donde alumnos y profesores puedan activar diferentes recursos y procesos cognitivos para construir múltiples y diversas mini-creatividades. También realizamos experiencias con *docentes inesperados* (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2011) es decir propuestas áulicas en las que participan especialistas y profesores que no son los habituales para las asignaturas. Estos profesores invitados presentan temáticas inesperadas, la búsqueda de articulación con los contenidos curriculares es el desafío que se propone a los estudiantes. En un artículo realizado en 2016 presentamos un estudio sobre experiencias con docentes inesperados en clases de psicopedagogía. Los estudiantes señalaron como aspectos destacados de esta propuesta el contacto con otros profesionales, la experimentación y el trabajo grupal. Por su parte, los docentes mencionaron el desafío de pensar en oportunidades para compartir conocimiento y generar nuevas ocasiones para aprender (Melgar, Elisondo, Stoll y Donolo, 2016).

La apertura a las experiencias también parece tener un papel clave en la creatividad. En Elisondo y Donolo (2015) señalamos que la creatividad dependería de la apertura, búsqueda y generación de experiencias en contextos heterogéneos. En el artículo argumentamos acerca de esta hipótesis a partir de resultados hallados por los autores en tres investigaciones anteriores en las que se encontraron vinculaciones entre creatividad y apertura a experiencias. Hallamos que los más creativos están ávidos de experiencias, buscan deliberadamente, más y nuevas experiencias, más y nuevos espacios donde desarrollar sus potencialidades creadoras, generalmente en actividades de ocio. En el escrito argumentamos acerca de la apertura a experiencias como forma consistente de actuar en diversos contextos orientada principalmente por motivaciones intrínsecas. También destacamos el valor de las experiencias interculturales en la construcción de contextos educativos favorables para la creatividad. Ofrecer espacios donde se pueda interactuar con diversidad de personas, lenguajes, costumbres y formas de pensamiento, es crear posibilidades de experiencias y por lo tanto, de creatividad. Caracterizamos a los contextos educativos creativos como entornos abiertos a experiencias diversas y diálogos interculturales.

En contextos formales de educación analizamos relaciones entre innovaciones educativas y procesos metacognitivos. Los resultados indican que la mayoría valora positivamente las prácticas educativas en contextos fuera del aula, el desarrollo de

propuestas innovadoras para la presentación de los contenidos curriculares y las clases con especialistas invitados (Elisondo y Melgar, 2017).

Estudiamos a los grafitis en las escuelas secundarias como manifestaciones creativas que deben ser interpretadas en los contextos formales. El estudio se realizó en dos establecimientos educativos públicos de nivel medio de la ciudad de Córdoba (Argentina). Se utilizaron observaciones, cuestionarios abiertos y entrevistas semiestructuradas como estrategias de recolección de datos. Se triangularon datos emergentes de los diversos grupos e instrumentos. Los resultados indican predominio de temáticas vinculadas a la identidad, la sexualidad, la violencia, el consumo y las emociones. Los grafitis comunican problemáticas sociales actuales, transgreden normas institucionales y son medios de expresión estética y creativa de los jóvenes. Los participantes del estudio señalan numerosas potencialidades educativas de los grafitis (Martínez y Elisondo, 2019 a y b).

En el marco de actividades curriculares en la Universidad Nacional de Río Cuarto, hemos analizado innovaciones educativas mediadas por tecnologías (Melgar, Elisondo y Chiecher, 2017, Melgar y Chiecher, 2016). En el artículo *¡Dale me gusta! Facebook, blogs y museos*, presentamos una innovación educativa realizada con un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La innovación implicó el desarrollo de una tarea de alfabetización informacional grupal en un entorno virtual, empleando las herramientas de los grupos cerrados de Facebook, la exploración de museos virtuales y la edición de los contenidos de un blog. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario que se administró después de la tarea. El cuestionario nos permitió conocer las valoraciones de los estudiantes. La propuesta fue valorada positivamente porque permitió a los estudiantes aprender sobre nuevos contextos, trabajar en equipo con personas que no conocían y desarrollar nuevas habilidades informacionales (Melgar, Chiecher, Elisondo y Usorach, 2019). También generamos tareas que suponen la exploración de museos virtuales y su resolución se realizó a través de la red social Facebook.

Entre los aspectos positivos de la tarea los estudiantes mencionaron la posibilidad de trabajar en un entorno virtual, principalmente por la comodidad y practicidad que ofrece esta forma de trabajo. Asimismo se mencionaron aspectos vinculados al diseño de la tarea, como amplitud de la consigna, tiempos dedicados a la resolución y procesos de feedback realizados por los docentes en el desarrollo de la misma. Entre los aspectos negativos, se mencionaron: escasa participación y compromiso de algunos estudiantes, falta de tiempo, preferencia por el trabajo presencial, dificultad de encontrar un modo de trabajo, falta de acceso a Internet y escasos contenidos publicados en español (Melgar, Chiecher, Elisondo y Donolo, 2016).

Hemos realizado estudios de innovaciones en museos, entendiéndolos como contextos no formales de educación que pueden potenciar la creatividad (Melgar, Elisondo, Chiecher y Usorach, 2019; Melgar, Donolo y Elisondo, 2018). Los diversos estudios realizados en museos indican las potencialidades de estos espacios educativos no formales para el aprendizaje y la creatividad. Son espacios que amplían las posibilidades de interactuar con personas y objetos de la cultura. Asimismo, son espacios interdisciplinarios

que permiten comprender historias y relatos desde múltiples perspectivas y disciplinas. Consideramos que los museos se presentan como escenarios propicios para el aprendizaje y la creatividad (Melgar, Elisondo y Donolo, 2018; Melgar, Chiecher, Elisondo y Donolo, 2017).

En el marco del diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica desarrollamos actividades de visita a un Museo de Psicología. Presentamos un estudio cualitativo de percepciones de estudiantes de grado sobre experiencias durante la visita al museo. Participaron 80 estudiantes de Psicopedagogía y Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). El estudio se realizó en el marco de un proyecto de investigación e innovación educativa. Los instrumentos de recolección de datos fueron cuestionarios, entrevistas y cuadernos de viaje. Los resultados indican que los estudiantes perciben a los museos de psicología como espacios de comunicación, conservación e investigación. Señalan como interesante poder conocer el contexto histórico y reconocen el valor de experimentar en otros espacios más allá de la universidad (Melgar, Elisondo y Bustos, 2019).

En síntesis, nuestros estudios muestran diversos caminos posibles para construir entornos que promuevan la creatividad. Las propuestas son valoradas positivamente por los actores educativos quienes reconocen importantes potencialidades de las mismas para la potenciación de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Vínculos, emociones y desafíos atraviesan las propuestas innovadoras y adicionan complejidad a los análisis y las prospectivas. Los estudios realizados indican que las propuestas innovadoras potencian la participación de los estudiantes y habilitan oportunidades genuinas de desarrollar actividades prácticas en contextos diversos. La mayoría de las propuestas investigadas promueven la interacción con personas y entornos variados, ampliando las posibilidades de aprendizaje. En futuras intervenciones es de relevancia analizar las potencialidades de experiencias educativas en contextos no formales, ampliando los análisis respecto los aprendizajes construidos a partir de las interacciones entre los estudiantes y personas de otros sectores sociales.

### **A modo de conclusión: innovación para la justicia social**

Los estudios indican que la creatividad puede ser potenciada en contextos educativos a través de propuestas curriculares y extracurriculares dentro y fuera de las aulas. Potenciar interacciones con otras personas y objetos de la cultura es una práctica que amplía las posibilidades creativas. Asimismo, las planificaciones que incluyen incertidumbres y elementos inesperados (docentes, actividades, contextos), también son favorables para el desarrollo de pensamientos y acciones divergentes de aprendizaje. Las tecnologías, como herramientas de la cultura, ofrecen múltiples y variados recursos para ampliar las posibilidades de construir conocimientos en entornos flexibles y a partir de tareas de final abierto. En suma, promover la autonomía, la agencia y las interacciones

sociales, son condiciones indispensables para construir contextos creativos de enseñanza y aprendizaje.

También observamos interesantes relaciones entre creatividad, participación e innovación orientada a la justicia social. Es indispensable la participación genuina de los actores en los procesos educativos a partir del diálogo, el respeto y la libertad. El intercambio de diferentes puntos de vista, perspectivas y posiciones potencia la creatividad (Beghetto, 2013; Glaveanu y Beghetto, 2017) y a la vez, la construcción de contextos más justos e inclusivos. Escuchar las diferentes voces y reconocer el papel todos los actores en la construcción colaborativa de conocimientos y en la resolución de problemas diversos, son acciones educativas promotoras de la igualdad y solidaridad.

El visualizar a la participación como una llave para la creatividad, permite dar otros entendimientos de la justicia más allá de un marco normativo dentro de los entornos escolares, estos entendimientos permiten visualizar pretensiones afines: relaciones entre los sujetos basadas en el respeto y libertad para permitir la expresión de los participantes (...) la creatividad se convierte en un proceso dialógico entre las ideas innovadoras y el contexto donde se desenvuelven, así, la creatividad es un aspecto construido en conjunto (..) En el caso de la escuela, tanto, niños, profesores y la familia están involucrados en basar las relaciones en la expresión, que permitan el ejercicio de la participación no sólo en la generación de espacios justos, sino también creativos (Serrano Arenas, Soto Espinoza, Arcos Miranda y Jarquín Sánchez, 2018, p. 88).

Resulta de relevancia que estos resultados y avances en el campo de estudio de la creatividad puedan ser resignificados en las instituciones formales y no formales de educación para consolidar entornos creativos. Sin embargo, las relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica parecen ser conflictivas, los vínculos escasos y las comunicaciones no muy fluidas. Varios autores se han referido a las dificultades de integración entre investigadores y docentes con el propósito de generar transformaciones educativas genuinas (Murillo y Perines, 2016; Rinaudo, 2007 Roselli, 2012). Según los autores, las investigaciones no llegan al aula ni refieren a problemáticas emergentes de ellas. Las aulas no son permeables a las propuestas emergentes de los resultados de investigaciones ni se generan aperturas así diálogos productivos. Docentes e investigadores avanzan en caminos que no se cruzan y hablan lenguajes que no se entienden.

Quizás la creatividad pueda constituirse en una herramienta para la integración de investigación y práctica educativa. Co-construir contextos creativos de enseñanza y aprendizaje donde docentes e investigadores se comuniquen de manera fructífera para potenciar los aprendizajes es el principal desafío. La creatividad como recurso de los docentes y los investigadores puede ser útil para construir alternativas en las aulas y fuera de ellas que integren avances en los campos de conocimiento y atiendan a problemáticas cotidianas de las instituciones.

Las innovaciones colaborativas (Rinaudo, 2007) constituyen espacios interesantes para el trabajo articulado de docentes e investigadores con el propósito de generar cambios y analizar las potencialidades de los mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se

trata de innovaciones que buscan generar cambios y conocimientos, articulan docencia e investigación para el tratamiento de problemas complejos. Es indispensable que docentes e investigadores desarrollen procesos creativos orientados a la búsqueda de alternativas ante los problemas educativos y elaboren diseños metodológicos que recuperen voces de los actores educativos y aborden la complejidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Coincidimos con Rinaudo (2014) en que las perspectivas educativas socio-culturales ofrecen interesantes herramientas para comprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos situados y mediados intersubjetivamente. Los diseños metodológicos deberán integrar diferentes estrategias para abordar estos procesos reconociendo la importancia interacciones entre sujetos y objetos, los contextos sociales donde los aprendizajes se producen y las mediaciones del lenguaje y las prácticas culturales

El reconocimiento de diferentes formas de construcción de conocimientos, que integran componentes convergentes y divergentes, es un aporte relevante de los investigadores los procesos creativos al campo educativo. Las personas aprenden integrando inteligencias, creativities y emociones, siempre en interacción con los demás y con los objetos culturales. Los estudios de la creatividad enfatizan aspectos divergentes de los aprendizajes y subrayan la importancia de la participación y el dialogo en los procesos educativos. A nuestro criterio, estos aportes son significativos para el diseño de planes, programas y políticas educativas más justas e inclusivas. Nos interesan las innovaciones educativas que promueven la justicia social a partir de la inclusión de todos los sectores sociales y la ampliación de oportunidades educativas.

Apostamos por una creatividad que promueva valores de paz y justicia social, que genere pasión por aprender, competencias personales que los preparen para el presente y futuro, que promueva el entusiasmo por recrearse a sí mismo y aportar bienestar al entorno. Podemos finalmente, aventurarnos a que la creatividad se vincule a una evolución de consciencia (Cabrera, 2018), esto implica, favorecer una formación que se ocupe de promover valores en torno a la consciencia de sí mismo, la consciencia social y la consciencia planetaria (Cabrera, 2018, p. 9).

En suma, creemos que es necesario construir contextos creativos de enseñanza y aprendizaje que puedan ser analizados desde investigaciones colaborativas. Son necesarias miradas creativas de los espacios de enseñanza y aprendizaje, y también de los diseños y los métodos de investigación educativa. Estrategias metodológicas que integren actores, recuperen voces y empoderen a los protagonistas son indispensables para producir conocimientos de relevancia social que contribuyan a la transformación educativa.

## Referencias

- Armstrong, T. (2012). *El poder de la Neurodiversidad*. Paidós.
- Beghetto, R. (2017). Creativity in teaching. En J. C. Kaufman, J. Baer, y V. P. Glăveanu (Eds.). *Cambridge Handbook of Creativity Across Different Domains*. Cambridge University Press.

- Beghetto, R. (2019). Structured Uncertainty: How Creativity Thrives Under Constraints and Uncertainty. En *Creativity Under Duress in Education?* (pp. 27-40). Springer.
- Cabrera, J. (2018). La creatividad y su revolución para la mejora educativa y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 7-10.
- Chan, S., y Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77.
- Cole, D. G., Sugioka, H., y Yamagata Lynch, L. (1999). Supportive classroom environments for creativity in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, 33(4), 277-293.
- Cremin, T. y Barnes, J. (2018). Creativity and Creative teaching and Learning. En T. Cremin y C. Burnett (Eds.), *Learning to Teach in the Primary School* (4th edition). Routledge.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature reviews. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23.
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2009). Contextos de educación en la universidad: perspectivas de los alumnos potencialmente más creativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6), 1-11.
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-16.
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2011). Docentes inesperados y creatividad: experiencias en contextos de educación superior. *DOCREA*, (1), 103-114.
- Elisondo, R., Rinaudo, M. y Donolo, D. (2011). Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la educación superior Argentina. *Innovación Educativa*, 11(57), 147-156.
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2013). The Unexpected and Education: Curriculums for Creativity. *Creative Education*, 4 (12b). <http://www.scirp.org/journal/ce/>
- Elisondo, R. y Donolo, D. (2015). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-15. <https://revistas.um.es/red/article/view/234491>
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2015). Museos y la Internet. Contextos para la innovación. *Revista Innovación Educativa*, 15 (68):17-32.
- Gajda, A., Beghetto, R. y Karwowski, M. (2017). Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 250-267.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

- Garzón, M. y Sampedro, R. (2018) *Programa entornos creativos. Impacto en las escuelas secundarias (Informe de Investigación)*. Fundación Crear Vale la Pena. Sociedad y Territorio. <https://www.crearvalelapena.org.ar/docs/EC-2do-Informe-de-investigacion-Impacto.pdf>
- Glaveanu, V. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25–32.
- Glaveanu, V. y Beghetto, R. (2017). The Difference That Makes a ‘Creative’ Difference in Education. En R. Beghetto y R. Sriraman (Eds.), *Creative Contradictions in Education* (pp. 37-54). Springer International Publishing.
- Glaveanu, V., Hachett Hanson, M., Baer., Barbot., Clapp., Corazza. y Montuori (2019). Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto. *Journal of Creative Behavior*, 395, 1-5.
- Haddad, G. (2012). Los Desafíos de la creatividad. En la UNESCO, *Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217518\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217518_spa)
- Martínez, S. y Elisondo, R. (2019a). Grafitis en la escuela secundaria: voces de los protagonistas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 27-42.
- Martínez, S. y Elisondo, R. (2019b). Grafitis en escuelas secundarias de Córdoba. Paredes y muebles que hablan. *Diálogos Pedagógicos*, 17(33), 74-89. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/2952>
- Melgar, M. y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes? *Innovación educativa*, 17(74), 17-38.
- Melgar, M. Elisondo, R. y Chiecher, A. (2016). Ciudad, museos y creatividad. Estudio de público en La Noche de los Museos. *Revista Arte y Ciudad*, 10, 31-52.
- Melgar, M. y Chiecher, A. (2016). De paseo por un museo virtual. Aprendizajes y valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1, (11), 79-89. <https://revistaseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/251>
- Melgar, M. Elisondo, R. y Chiecher, A. (2017) Alfabetización informacional. Una tarea en facebook para explorar museos virtuales. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 216-234 <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n54/n54a08.pdf>
- Melgar, M., Chiecher, A., Elisondo, R. y Donolo, D. (2018). Museos y consumo cultural. Percepciones y experiencias en la Noche de los Museos. *e-rph-Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 21, 171-204. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/erph/article/view/6729>
- Melgar, M., Elisondo, R. y Donolo, D. (2018). Museos y educación. Experiencias inesperadas e invitaciones para el encuentro. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 6, 24-35. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/93577/CONICET\\_Digital\\_Nro.044\\_8ec9e-0da6-4ccf-98d3-c55265a48c65\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/93577/CONICET_Digital_Nro.044_8ec9e-0da6-4ccf-98d3-c55265a48c65_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Melgar, M., Donolo, D., y Elisondo, R. (2018). Experiencias en museos: zonas educativas posibles. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (53), 241-256. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/333>
- Melgar, M., Elisondo, R. y Bustos, M. (2019). Innovación educativa y museos: Puentes entre teorías y prácticas. *Didácticas Específicas*, 20, 25-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.00>
- Melgar, M., Elisondo, R. Chiecher, A. y Usorach, A. (2019). Blogs, museos y aprendizaje creativo. Estudio de una innovación en la Universidad. *Revista Cronía*, 15, 23-37. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/747>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2018). *Escuelas de futuro*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005852.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. y Perines Véliz, H. (2016). Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 81-99. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48800>
- Richards, R. (2010). Everyday creativity. En J.C. Kaufman y R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 189-215). Cambridge University Press:
- Richardson, C. y Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54.
- Rinaudo, M. C. (2007). Investigación educativa. Ideas para pensar la formación de investigadores. En D. Donolo y M.C. Rinaudo, *Investigación en educación: aportes para construir una comunidad más fecunda*. La Colmena.
- Rinaudo, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y C. González (Eds), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 163-206). Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Roselli, N. D. (2016). La psicología de la educación en Argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas. *Revista de Psicología*, 8(1), 127-132.
- Serrano Arenas, D., Soto Espinoza, Y., Arcos Miranda, E. y Jarquín Sánchez, N. H. (2018). La participación infantil: La llave para la construcción de ambientes creativos en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 71-91. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10306>
- Soh, K. (2015). Creativity fostering teacher behavior around the world: Annotations of studies using the CFTIndex. *Cogent Education*, 2(1), 1034494. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1034494>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

## Modernidad emancipatoria y educación en bioética

Diego Fonti<sup>52</sup>

Juan Carlos Stauber<sup>53</sup>

Los términos “investigación” y “educación” han asumido diversas definiciones desde la modernidad. En el caso de la educación se demanda de ella una serie de acciones y resultados a menudo contradictorias con las condiciones sociales contemporáneas, como por ej. formar un *ethos* democrático y plural en contextos atravesados por prejuicios y perspectivas con sesgos naturalizados. En el caso de la investigación sucede algo análogo, ya que el avance de las ciencias positivas ha dejado de lado los aspectos emancipatorios y libertarios propios de las perspectivas críticas y de horizontes abiertos a variados modelos de investigación. Más aún—y por contradictorio que parezca con la caída de las teleologías desde Nietzsche para acá—en el momento actual del capitalismo neoliberal, las intervenciones están reorientadas hacia una finalidad impuesta, o sea el mantenimiento de un sistema de producción, consumo y acumulación de capital, que deja poco lugar a alternativas.

El campo de la bioética es un ámbito donde estas tensiones se manifiestan claramente: las decisiones al investigar y actuar sobre los cuerpos, propios y ajenos, públicos y privados, colectivos e individuales, personales y ecosistémicos, conllevan una serie de opciones y legitimaciones que hoy carecen de una fundamentación universalmente compartida. Lo mismo sucede con las decisiones sobre el ámbito cognitivo, por ejemplo, aquellas vinculadas a la autonomía subjetiva y lo que de ella se deriva; o las pretensiones de validez de afirmaciones éticamente relevantes, con justificaciones fundadas sobre algún modo de conocimiento y experiencia integrales; o finalmente, con el problema de las motivaciones o el paso de lo reconocido cognitivamente a la motivación eficiente de la acción. Los fundamentos que tradicionalmente justificaban y motivaban nuestras acciones—la naturaleza metafísica antigua y medieval, la ley divina, la razón moderna, etc.—ya han perdido su fuerza cohesiva y carecen de aceptación universal. Sin embargo, las decisiones son imperiosas y es mala idea dejar a otros poderes fácticos—particularmente el mercado, el Estado o cualquier tradición simbólica—que decidan sobre nosotros, por más que efectivamente ya estemos inmersos en ellos. Y es urgente establecer los parámetros de decisión, porque los programas de investigación, las políticas públicas, las decisiones de las personas sobre sus propios cuerpos, las crisis ambientales, no nos dan tiempo.

Es por ello por lo que en este trabajo proponemos, en un primer momento, esbozar las características determinantes del contexto en que se da la relación entre

---

<sup>52</sup> Doctor en Procesos Sociales y Políticos en América Latina, convalidado en Colombia como Doctor en Ciencias Sociales. Profesor asociado, Universidad Militar Nueva Granada; profesor del Doctorado en Bioética y Maestría en Educación; editor de la Revista Latinoamericana de Bioética 2013-2019; miembro de la Mesa de Formación en el marco de la Política en Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica de Colciencias, Colombia, y miembro de la Comisión de Evaluadores de Tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

<sup>53</sup> Investigador adscrito a la Universidad Católica de Córdoba. Correo electrónico: jstauber@gmail.com

educación e investigación en sus derivaciones bioéticas. En segundo lugar, ofrecemos algunos criterios de legitimación para una discusión que permita asumir la modernidad y la pluralidad, y que al mismo tiempo pueda tomar como perspectiva la posición de los más vulnerables y de quienes han sido ya vulnerados en sus derechos y bienes básicos con relevancia bioética. Finalmente, y a modo de conclusión, presentaremos una serie de propuestas que permitan una discusión ulterior, para indagar las posibilidades y límites de los criterios expuestos, en vistas de la cuestión del reconocimiento. Estos tres “pasos” nos permiten analizar los tipos de pretensiones de validez que están presentes en nuestras afirmaciones sobre el mundo y sobre nuestras acciones, así como establecer el criterio de una doble carga cognitiva, no ya en el sentido estricto de Habermas (2006: 139ss) sino en un sentido ampliado: el requisito de poner en diálogo nuestras creencias y prejuicios no sólo con las afirmaciones provenientes de otros campos, sino además de volver sobre ellos para una revisión auto-crítica.

Finalmente, la bioética implica una serie de discusiones con implicaciones personales y sociales directas. Por eso se derivan de aquí algunas propuestas y criterios para orientar las discusiones con implicancias bioéticas en el ámbito educativo. Baste recordar cuestiones tales como las decisiones sobre los propios cuerpos, los problemas de acceso a la salud, los dilemas sobre el inicio de la gestación y el final de la vida humana, los problemas ambientales, etc., para reconocer temas que entran al ámbito educativo desde diversos lugares (las subjetividades, los contenidos, las leyes, etc.). De ahí que esas discusiones sean un estímulo a todo proceso de investigación educativa que pretenda ser emancipatoria, generando procesos de liberación y responsabilidad solidaria.

### **Modernidades y bioética**

El proceso que de modo general y abstracto denominamos “modernidad” consta en realidad de varias facetas disímiles y a menudo contradictorias. Antes de exponer algunos de esos rasgos estructurales, conviene entender el motivo de su impacto en lo que hoy denominamos “bioética”. Sucede que todas las decisiones relativas a la vida de los sujetos, a sus cuerpos y su salud, estuvieron marcadas por el paradigma filosófico imperante en cada época respecto de lo que caracteriza de modo definitorio a la experiencia humana, al tipo de conocimiento pertinente, a las acciones posibles que se derivan de ambos, antropología y epistemología, y finalmente también a las decisiones públicas concernientes a los diversos niveles del análisis e intervención. Antes de la separación de Hume (1977: 689s) entre cuestiones de hecho descriptibles empíricamente y afirmaciones valorativas o de deber, era un lugar común pasar de una descripción determinada de la naturaleza a la imposición de un deber (o a la valoración de una acción determinada, etc.). Hume separa las cuestiones científicas de las decisiones morales, instaurando una separación que al mismo tiempo fue beneficiosa y problemática.

Fue beneficiosa, porque contribuyó a la progresiva emancipación de las ciencias de otros valores simbólicos, y fue problemática, porque esa separación—que en términos de

Max Weber (1922) condujo a la ciencia “libre de juicios de valor” – tuvo por lo menos dos problemas significativos. En primer lugar, epistemológicamente es imposible esa separación e independencia, en tanto siempre hay una carga axiológica desde el momento mismo del diseño de una investigación y las decisiones que conlleva, lo que muestra que el empirismo “objetivo” ya está atravesado por valoraciones y juicios guiados por otro tipo de elecciones (Putnam, 2002). Pero en segundo lugar, se ve también cómo la situación actual de la tecnociencia y sus consecuencias insoslayables–pensemos simplemente en la crisis ambiental, con sus orígenes, sus coadyuvantes en los sistemas productivos con su paquete de modificación genética y agrotóxicos, y sus efectos en la biodiversidad y la salud humana–es un indicador efectivo de la imposibilidad de limitar a un campo objetivo y acotado nuestras intervenciones biotecnológicas.

De allí que se imponga un análisis bioético en las discusiones educativas que forman no sólo en el desarrollo y uso de los dispositivos biotecnológicos, sino también en los juicios que han de atravesarlas. Por ello es por lo que caída la metafísica pre-moderna, pero caído también el prejuicio “objetivante” de la ciencia moderna, conviene reconstruir cuáles fueron los principales rasgos estructurales de la modernidad, con sus efectos en la educación, la ciencia y las valoraciones morales. A continuación proponemos tres de estos parámetros, teniendo continuamente presente el plural –modernidades– en tanto el fenómeno denominado modernidad se expresó de modos diversos. Por ej. lo que caracterizó a los países denominados “centrales” fue distinto de los “periféricos”, a pesar de que esa pluralidad no es contradictoria sino condición mutua de posibilidad. Junto con estos parámetros presentamos un cuarto punto: las implicancias que tienen en la toma de decisiones públicas en cuestiones de ética aplicada.

1) Ruptura de la eticidad: En términos de Hegel, hasta la modernidad había una “eticidad” estable, es decir, un tipo de integración social que daba por sentado los valores a optar frente a cada dilema establecía un orden jerárquico y una orientación de la sociedad, en síntesis: una comunidad integrada. Hegel ve cómo la sociedad moderna y su “moral” (en sentido de la reflexión abstracta y origen individual del deber, de modo separado de las valoraciones comunitarias) han desarmado esa integración y así aparece tanto el individualismo como la conciencia de la lucha por el reconocimiento. Al mismo tiempo que el avance del secularismo, la integración social pierde su sustento religioso (Hegel, 2005: 184). Una de las características históricas de la modernidad que se han radicalizado con el correr del tiempo es la multiplicidad de cosmovisiones, comprensiones de lo bueno y valoraciones respecto de las decisiones sobre la vida. Correlativamente a esta multiplicidad aparece, por un lado, la exigencia de libertad de conciencia y de expresión–es decir, de creencia en esas comprensiones del mundo y de manifestación pública de las mismas–, y por otro lado la necesidad de un modelo políticamente legitimado de correlación entre ellas, ya que la expresión pública de las propias creencias es un modo básico de la identidad personal.

A nivel de discusiones éticas, las diversas tradiciones morales pierden fuerza de convicción desde la modernidad y las personas aparecen como fuente definitiva de lo que

se ha de admitir, más allá de las diversas fuentes de legitimación. Al mismo tiempo se impone la pregunta de cómo correlacionar las diversas creencias que coexisten en una sociedad. Este punto de partida es insoslayable para cualquier práctica, discusión y aprendizaje relativos a cuestiones bioéticamente relevantes, en tanto dicha multiplicidad se manifiesta en toda interrelación social incluida la educativa.

2) Divorcios de jurisdicciones: se puede tomar la *Crítica de la razón pura* (1781) de Kant como un punto de partida de dos movimientos fundamentales. Por un lado, la autolimitación de la razón, que se pregunta por aquello que realmente pertenece al ámbito del conocimiento justificado sin “impurezas” que vengan de creencias o afirmaciones no justificadas. Pero por otro lado también significa que las jurisdicciones del conocimiento reconocen sus límites y su incapacidad de hacer afirmaciones en otros ámbitos. Así Kant se hace cargo de la crítica de Hume al salto indebido del ser (o descripciones de hechos) al deber ser (o introducción de valoraciones morales en las descripciones científicas), y lo resuelve mostrando los diversos modos de conocimiento que caracterizan a la misma razón. Más allá de los problemas de ese divorcio, lo importante es que la modernidad se ha caracterizado por separar jurisdicciones y, al mismo tiempo, por establecer cuáles son las prerrogativas—o luchas de poder—en caso de dificultades entre ellas. El problema está en que cada jurisdicción—ciencia, moral, religión, derecho, etc. - tiene sus propias pretensiones de validez, y a menudo buscan imponerse sobre otras.

Una pretensión de validez es la suposición que se han cumplimentado las condiciones para la validez de una afirmación en un campo determinado. No es algo que se de en la mera afirmación de creencia subjetiva, una impresión o intuición interna, sino las condiciones para una afirmación que pueda ser sostenida o criticada con fundamentos. Como cuando por ejemplo una afirmación es verdadera proposicionalmente, normativamente recta, expresivamente veraz, comprensible, etc. (Habermas, 1987: 110). A lo que ellas apuntan es a sostener que la persona interlocutora acepte lo que su afirmación provee en los diversos niveles (contenidos, veracidad, etc.) ya que le está garantizada cierta autoridad por sus fundamentaciones. Obviamente la acción simétrica por parte de quien habla es escuchar los contraargumentos que han de sostenerse también con esos supuestos y a partir de ellos recurrir a justificaciones superadoras.

Frente a esto, la modernidad intentó una versión más o menos unificada de la racionalidad como racionalización, que según Weber implica una sistematización en búsqueda de eficiencia, predictibilidad y control de la vida según fines. Lo que sucede es que, como se expondrá luego, han caído las teleologías tradicionales, y los fines que las luchas de poder han impuesto están lejos de ser la objetividad o la autonomía, que la modernidad temprana esgrimía contra las visiones simbólicas del mundo, y en cambio se han abocado a diversos modelos de control e incremento del capital (el psicoanálisis ha mostrado también que el modelo de finalidad impuesto es en el goce del “derecho” ilimitado al consumo de lo que ofrece la propaganda). Este modelo “liberal” del mundo, que vincula libertad individual y finalidad consumista-productiva-acumulativa, se vio contrapuesto en el s. XX por los modelos totalitarios, que pretendían superar el divorcio de

jurisdicciones mediante su unificación (Lübbe, 1986). Esa fusión impedía no sólo la independencia relativa de las esferas, sino también la imposibilidad de una crítica exterior a sus propias lógicas internas. Ambas salidas de la eticidad pre-moderna significaron una pérdida en las posibilidades de una subjetividad emancipada y en proceso de liberación., con fuerte incidencia en los procesos de subjetivación tales como los sistemas educativos.

Frente a este proceso, aparece la pregunta por la legitimidad y por el tipo de relación que permita al mismo tiempo un proceso de autonomización de los sujetos—algo central en la bioética contemporánea—de un modo consciente de la solidaridad de las propias decisiones, en tanto toda opción conlleva efectos mutuos. Es por lo que la pregunta por el ámbito, proceso y contenido de las decisiones legítimas debe responderse en el ámbito político, como aquella esfera donde las relaciones se pueden establecer con patrones relativamente integrados y legítimos de discusión pública. Sin desconocer las obvias degeneraciones del interés público a partir de la manipulación de intereses sectoriales, particularmente de quienes tienen ese poder de manipulación, sigue siendo el ámbito desde la modernidad donde las diversas jurisdicciones confluyen y luchan por el reconocimiento con herramientas relativamente legitimadas.

3) Ruptura del orden teleológico: si en las eticidades pre-modernas había un orden supuesto establecido que guiaba la toma de decisiones en las diversas esferas, la modernidad mostró progresivamente que ese orden era mera suposición sin mayor fundamento que el poder de quienes lo sostenían. Así la modernidad significó un proceso de secularización y desencantamiento del mundo, en tanto ya no se ven en él fuerzas operativas o confirmaciones de una cosmovisión simbólica. Incluso cuando hubiera personas que sostienen una comprensión simbólica del mundo, esa comprensión perdió progresivamente peso público e injerencia sobre otras esferas. Y el primer supuesto que cayó con ese orden es el de una orientación final o ley evolutiva inherente al desarrollo natural y social. Así, una de las características de la modernidad es la ruptura con la teleología, o sea la idea de que hay una dirección y sentido en el mundo y un orden inmanente a nuestras decisiones. Se rehabilitó la legitimación de las afirmaciones por vía del conocimiento científico que rehabilita la curiosidad por sí misma sin someterla a una finalidad predeterminada, basando así la autonomía del conocimiento científico respecto de los demás ámbitos (Blumenberg, 2008).<sup>54</sup> Esa autonomía se proyecta luego a los demás campos, como la estética y la moral.<sup>55</sup>

Estas ideas han sido muy influyentes en el campo de las investigaciones científicas, ya que se asumió que al estar libre de valores orientadores y de una teleología rectora, las investigaciones podrían asumir el rol de ser sus propias auto-legitimaciones. Nada ajeno a ellas forzaba una determinada orientación o límite. Al mismo tiempo que exige

---

<sup>54</sup>Con un ejemplo claro que de alguna manera vincula estos diversos elementos, Blumenberg (1999) reconstruye la crítica agustiniana a la “curiositas” y su rehabilitación en la modernidad. Al mismo tiempo cabe agregar que la evolución en las discusiones bioéticas, por ejemplo, de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Allí, sin utilizar la palabra “curiosidad”, se afirma que los intereses de las investigaciones no son autosuficientes sino que deben subordinarse a otros aspectos, tales como los derechos de las personas, los principios éticos aceptados, y las finalidades de mejor comprensión, prevención, diagnóstico y terapia.

<sup>55</sup>Hay que aclarar que incluso en Kant la autonomía fundante de la moral mantiene una perspectiva teleológica en la idea de Dios, la cual perdió progresivamente su peso normativo.

metodológicamente que las ciencias–sociológicas, en este caso–permanezcan libres de juicios de valor, Weber sabe la advertencia de Nietzsche en *La Gaya Ciencia* (III, 24): no existe ciencia “libre de supuestos”; ella siempre carga una fe que da origen a una dirección, un sentido, un método y un derecho a existir. Lo que sucede es que en nuestra época ya parece claro que esa “fe” que justifica las decisiones está atravesada por intereses. Por lo cual conviene ver cuáles son esos intereses y a quiénes benefician–o dañan. No significa que no haya criterios de calidad que son “preferibles” (valorables) al interior de cada disciplina, sino que la selección de criterios, la preferencia de unos sobre otros, la subordinación o elevación de un tipo de intereses sobre otros, todo ello responde a una serie de decisiones previas y que los intereses que las mueven son parte inseparable de las decisiones metodológicas, los resultados y la interpretación de estos.

Esta ruptura del orden finalista sucede tanto a nivel social y de las ciencias de la naturaleza, como a nivel subjetivo. Si bien hubo intentos de mantener esta direccionalidad en la historia–Hegel y el marxismo son dos ejemplos notables–, hay que decir que con Nietzsche se rompe definitivamente la comprensión teleológica de la sociedad y la historia.<sup>56</sup> Ya Hume (2004) afirmaba que nuestra comprensión del orden y la finalidad en la naturaleza se debe a nuestra costumbre de ver las cosas con una secuencia determinada. Las consecuencias a nivel subjetivo las muestra Freud en la carta a Marie Bonaparte (13/8/37): “en el momento en que uno se pregunta por el sentido y valor de la vida, entonces uno ya está enfermo, porque no hay esas cosas en sentido objetivo; uno así sólo admite que tiene una provisión de libido insatisfecha, y que algo debe haber pasado, una especie de fermentación, que lleva a la tristeza y a la depresión”.

De este modo, el sentido deja de ser una orientación unívoca y se pluraliza. A nivel de discusiones éticas aparece un modelo emotivista de “argumentación”: ya no se recurre a una versión uniforme de la felicidad y de las virtudes personales y cívicas para alcanzar el bien total de la vida humana (MacIntyre, 2004), ni tampoco se apela a aspectos cognitivos en las argumentaciones morales modernas–que según MacIntyre Nietzsche tiene el mérito de haber develado su incapacidad para responder a la pregunta sobre el tipo de persona que debo ser– sino que se recurre a afirmaciones individualistas y emotivistas, que buscan conmover pero que no logran todavía construir argumentos que involucren otras pretensiones de validez (Cortina, 2000:198). Lo cual vuelve muy difícil tomar decisiones con una fundamentación aceptable de modo generalizado en cuestiones transversales, como las relativas a la bioética, que atraviesan muchos momentos sensibles de la vida, y que al mismo tiempo exigirían de la educación la formación de razonamientos pasibles de ser compartidos libremente por personas diversas.

Si esta exposición de las características estructurales de la modernidad es correcta, se comprende por qué nos vemos hoy en dificultades para pensar el abordaje de preguntas de diversos ámbitos que tienen relevancia bioética. Nos encontramos en una situación en

---

<sup>56</sup>MacIntyre encuentra en ambas vertientes, el irracionalismo de Nietzsche y la posición de Weber que también es tributaria de Nietzsche y que marca la herencia marxista, la posibilidad siempre latente de que la irracionalidad reaparezca en nuestras sociedades independientemente de la orientación política.

que los modelos científicos, los argumentos éticos y las posiciones subjetivas para la toma de decisiones estarán marcadas por un tipo de pluralidad y disociación de campos, así como por una serie de convicciones individuales que marcarán las decisiones de un modo tal que hará muy difícil la búsqueda de criterios morales uniformes y abarcativos.

4) Extrañeza moral y necesidad de fundamentación: la consecuencia fundamental de todo este proceso es que no parece superable la extrañeza moral y que se vuelve imprescindible un tipo de justificación aceptable en nuestras intervenciones públicas, particularmente en el campo educativo. La modernidad separó las jurisdicciones y progresivamente acordó para cada una sus propios mecanismos de validez (nunca podría una justificación biológica asumir toda la explicación de un comportamiento social o de una justificación moral; nunca podría una afirmación teológica asumir el rol de una prueba histórica o biológica, etc.). Por ejemplo, indagar los procesos biológicos es necesario pero todavía insuficiente para la toma de decisiones; al mismo tiempo que establecer criterios moralmente relevantes también es necesario pero insuficiente. Además, las personas que habitamos este contexto, más allá de haber secularizado la mayor parte de nuestras explicaciones y trato con el mundo, también somos conscientes de que hay una multiplicidad de valoraciones y compromisos simbólicos que atraviesan nuestras opciones y marcan una justificación de nuestras decisiones. Por más que hayan sido reducida a lo privado, las comprensiones simbólicas del mundo y las creencias son parte inseparable de la identidad y un derecho garantizado, por lo que se vuelve imprescindible que las instituciones puedan abarcar, mediar y comunicarlas.

Así se hace difícil que cualquiera de ella sea un fundamento abarcativo, ya que nos encontramos como “extraños morales” (Engelhardt, 1995: 106), o sea personas que convivimos en la sociedad pero que asumimos justificaciones distintas y tomamos decisiones diferentes frente a un mismo problema e incluso con el mismo conocimiento descriptivo del mundo. Como las instituciones tradicionales ya no pueden mediar, buscamos otras alternativas para nuestras sociedades complejas, que puedan al mismo tiempo asumir las creencias y de alguna manera engarzarlas con las de los demás integrantes de la sociedad, en orden a establecer un piso elemental de acuerdos y alguna regulación –aunque sea negativa, en lo que *no* queremos que suceda– respecto de hacia dónde dirigirnos como sociedad. Se trata de la pregunta por las condiciones de legitimidad en el contexto de pluralismo moral, complejidad institucional y conocimientos científicos.

### **Legitimaciones en bioética**

Las características de la modernidad expuestas en el segmento anterior y las consecuencias que se derivan de ellas exigen un esfuerzo particular en los ámbitos educativos. En estos ámbitos, no sólo se reproducen resultados de procesos cognitivos ya establecidos (como las ciencias naturales, por ejemplo), sino que se efectúa una genuina innovación en investigación cuando esos resultados se transforman en un dilema que dispara un nuevo cruce de problemas y búsqueda de soluciones, como sucede en las

encrucijadas bioéticas, las cuestiones ambientales, los dilemas biotecnológicos, etc. En el caso de la bioética, documentos paradigmáticos tales como el *Código de Nuremberg* y el *Informe Belmont*, entre otros, marcaron una tendencia según la cual las problemáticas en bioética –en investigación o clínica– se resolverían a partir de ciertos principios y criterios regulatorios en un marco institucional y contractual. Así se garantizaría resolver los dilemas individuales sin afectar el orden de cosas establecido por el poder económico y la democracia formal.

Sin embargo, con el correr del tiempo aparecieron los límites de esos principios y de ese marco, por lo cual se hicieron propuestas de intervención, siendo la más influyente aquella que se plasmó en la *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos* de la UNESCO. Allí se incorporaron criterios “materiales” –en términos técnicos filosóficos– tales como la vulnerabilidad. Lo cierto es que los diversos intentos de establecer parámetros compartidos siempre han tenido las dificultades propias no sólo de la multiplicidad de nuestra época sino también de la conciencia de las injusticias y daños cometidos.

Así es que nuestras tareas de exposición, recepción, recreación e incremento del conocimiento sobre cuestiones bioéticamente relevantes en el ámbito educativo presuponen, en las intervenciones concretas, una serie de criterios éticos compartidos, algo que es muy difícil dar por sentado en una época de pluralismo como la nuestra. Es por eso por lo que conviene reconstruir algunos criterios básicos de legitimación para las afirmaciones en el caso que deba intervenir desde la ética en un cruce entre los diversos conocimientos y se deba buscar en el campo público una legitimación para nuestros juicios. A continuación, propondremos tres que retoman y releen críticamente elementos fundamentales de las tradiciones filosóficas de los países centrales, y dos que de alguna manera las reubican a partir de las vívidas experiencias de las víctimas del proceso “civilizatorio” de la modernidad.

1) Autonomía solidaria: desde la modernidad –particularmente en su formulación kantiana– y en el ámbito bioético desde el *Informe Belmont*, la autonomía ha sido considerada un punto definitorio a la hora de legitimar decisiones y normas. Este principio ha sido la contrapartida necesaria de la separación y autonomización de las jurisdicciones y del pluralismo axiológico y de cosmovisiones que caracterizó a la modernidad. Al mismo tiempo fue el último fundamento identificable para la autonomía a la hora de hacerse cargo de la multiplicación de las jurisdicciones. También conllevó una antropología individual, que tiene aún sus ecos en la política y la economía cuando ven a la sociedad y a las relaciones como una simple sumatoria de voluntades o posicionamientos individuales. Así es que la autonomía ha asumido un rol fundamental en la bioética en sus diversas formulaciones, como por ejemplo con la noción de “permiso” (Engelhardt, 1995), pero siempre admitiendo como base definitoria de la legitimación las decisiones conscientes de cada individuo. De allí que conviene revisar el principio de autonomía para hacer una relectura crítica e indagar sus posibilidades y límites en el contexto actual y en especial en el amplio campo de la educación.

La *Encyclopedia of Bioethics* (Post, 2004, 246ss) es una buena referencia no sólo para sistematizar las principales comprensiones de la autonomía sino también para identificar los supuestos que la bioética paradigmática anglosajona expuso en ella. En especial se identifica la comprensión weberiana de racionalidad moderna proyectada en los individuos: las relaciones sociales están para que las personas posibiliten la realización de sus propios fines en el marco burocrático y neutral de las instituciones. La autonomía es la denominación al mismo tiempo de una *capacidad* de autodeterminación y del *principio* que exige su reconocimiento práctico. Es decir, que refiere tanto a una posibilidad inherente a las personas como al ejercicio concreto en una situación particular. Lo que sucedió fue que luego de la historia de muchos modos de influencia indebida sobre las personas –en especial en el ámbito biomédico– y a partir del modo de entender la autodeterminación respecto de las propias decisiones y del propio cuerpo, que se plasmó sobre todo en el Informe Belmont, se reconoce en la autonomía individual la fuente básica de valor y de decisión. Esto es así tanto en las prácticas de investigación científica, en las prácticas clínicas, y en las decisiones de políticas gubernamentales.

La autonomía como *capacidad* incluye aspectos psicológicos, como por ej. agencia (conciencia de sí y de las propias intenciones, así como posibilidad de actuar), independencia (ausencia de coerción o influencias manipulatorias indebidas sobre los propios planes, creencias, imagen de sí, etc.), y finalmente racionalidad (como vínculo que permita en la relación medios-fines que las personas puedan reconocer sus creencias y la relación de éstas con ciertas justificaciones, reconocer y actuar sus compromisos, evaluar alternativas, cambiar sus decisiones, y establecer escalas en sus juicios). Todo esto supone que haya un espectro de opciones adecuados, así como la capacidad psicológica de reconocerlas y el conocimiento para juzgarlas.

Así como la autonomía es una capacidad, también alude al *principio* que establece su respeto como un tipo de independencia que se garantiza a los sujetos y un tipo de libertad de coerción, que conlleva la contrapartida de una obligación por parte de otros (incluido el Estado) de no violentarla. Desde esta interpretación es a la vez fuente y resultado de un derecho humano básico. En el caso de la salud, la pregunta por la autonomía incluye establecer los casos en que es necesario el consentimiento, y distinguirlo de aquellos en los que no lo es. Y en el caso que lo sea, se tratará de establecer los criterios y condiciones para su ejercicio. Así fue como el principio de autonomía sirvió para limitar las injerencias indebidas del paternalismo (y todavía antes de su formulación explícita, sirvió para limitar las prácticas indebidas de investigación con sujetos humanos), a partir de garantizar ciertos derechos como la integridad personal y la privacidad, y acciones tales como el consentimiento informado, que son condiciones básicas para el ejercicio de la autonomía.

Sin embargo, y a pesar de reconocer el valor de la intención reflejada en el principio de autonomía, desde muy pronto se identificaron las dificultades que le son inherentes. Por un lado, las relaciones en el ámbito sanitario están marcadas por el deber sistémico de restablecer la salud, lo cual lleva a conflictos cuando las decisiones autónomas van

contramano de ese restablecimiento. No se trata siempre de decisiones sobre cuestiones definitorias de vida o muerte, sino también de otros tipos de cuidado vinculado a mantener diversas capacidades, personales y sociales, en las cuales la autonomía parecería subordinada a otros principios como por ejemplo la salud pública. Además, la socialización de las personas muestra que nuestra estructura valorativa depende mucho de nuestra historia y contexto. Finalmente aparece la idea que una sociedad además de reconocer la autonomía individual debería garantizar que las demás personas accedan a los bienes sanitarios, lo que podría significar limitar ciertas expresiones de las preferencias propias.

Por eso, vista en clave social, la autonomía es más que el ejercicio de un individuo a quien se garantiza una serie de decisiones respecto de sí, ya que cada decisión está entramada con el bienestar de otros miembros. Por eso vale pensar un modelo más complejo de autonomía, que reconozca tensiones pero también productividad de las interrelaciones con otros. Una noción de autonomía relacional, intersubjetiva, y solidaria en el doble sentido etimológico: el de una construcción hecha de partes mutuamente imbricadas y de un acuerdo en que mancomunadamente se asumen responsabilidades, o permite pensar un tipo de autonomía que no pierda capacidad de decisión y agencia libre, pero que al mismo tiempo se interprete como surgida de una relación con los demás y de hecho vinculada con los demás en sus decisiones. Este vínculo incluye aspectos como el respeto activo de las convicciones propias y ajenas, el reconocimiento (valor propio, aceptación mutua, afecto en las relaciones cercanas), el ejercicio responsable de la libertad en vista de las consecuencias respectivas, el reconocimiento de derechos, la cooperación social solidaria, etc.

En las discusiones y decisiones con relevancia bioética, no se trata solo de cuidar aspectos como respeto personal, información adecuada a las condiciones de los sujetos, ausencia de coerción y respeto por las preferencias, confirmación de la comprensión y apreciación por parte del paciente de la información provista, acompañamiento en la decisión racional y libre sobre el propio tratamiento, etc. sino también de ejercitar la doble relación cognitiva, directa (estudiando los aspectos científicos en cuestión) y reflexiva o autocrítica (deconstruyendo creencias e identificando los aspectos irreductibles de nuestras valoraciones personales). Esto permite confrontar las creencias con las afirmaciones de otros campos, de modo que permita a los sujetos una reconstrucción de sus conocimientos, actitudes y valoraciones.

Esta versión enriquecida de autonomía en relación con la solidaridad social no soluciona todo dilema, pero ofrece una versión enriquecida de su estructura. Se ve también el rol imprescindible de la educación, en tanto posibilidad de analizar las pretensiones de validez de las jurisdicciones, verificar la información, comprensión, voluntariedad, competencia y consentimiento de quienes están involucrados, y así proveer un acompañamiento que permita la puesta en práctica del proceso de consentimiento. Ha sido un aporte valioso del *Diccionario latinoamericano de bioética* abordar en diversos momentos la autonomía más allá de la entrada específica - "autonomía individual" - en tanto la vincula con aspectos pedagógicos, sociológicos, políticos y económicos

inoslayables en el ejercicio concreto. De ahí se desprenden al menos dos conclusiones importantes para lo que sigue:

- a) Teniendo en cuenta la propuesta de analizar el rol que la autonomía personal puede tener dentro de las políticas y sistemas sanitarios, y ampliando el sentido de autonomía hacia una comprensión de integración solidaria—en el sentido de interdependiente y mutuamente influyente—respecto de otras autonomías personales, es que conviene ante todo recuperar los principales usos del concepto en el campo bioético para mostrar en qué enfoque se está usando y cuáles son los límites de los supuestos que subyacen.
- b) La autonomía remite a la garantía moderna del derecho humano de libertad de conciencia, creencia y expresión antes expuesto, así como también a la garantía de que nada será hecho al sujeto que éste no autorice de modo libre y sin coerciones. Pero la paradójal contracara de esa modernidad emancipatoria fue que dicha racionalidad que aparentemente funda la autonomía se comprendió como imposible a quienes todavía eran o son “menores de edad”, generando imposiciones y violencia mucho más allá de la mera “beneficencia”, sobre todo en países pobres y periféricos.

2) Relaciones interjurisdiccionales de las pretensiones de validez: Habermas (1982) ofrece una primera forma de superar la neutralidad valorativa de los conocimientos mediante la noción de “interés”, y al mismo tiempo encuentra en un modo específico de interés (emancipatorio) el ámbito desde el cual establecer relaciones entre ellos. Más allá que luego la noción de interés emancipatorio decae en el propio Habermas, sirve como punto de partida para analizar el problema de las relaciones entre las jurisdicciones y las pretensiones de validez.

Habermas analiza cuáles son los tipos de intereses genuinos y legítimos para los diversos campos de conocimiento y acción humanos, pero atendiendo a los límites de sus jurisdicciones y a la racionalidad que identifica el tipo de satisfacción de cada campo cognitivo, para que no terminen con influencias indebidas y eventualmente afectando a la emancipación humana. En la sociedad y la cultura hay diversos tipos de relaciones e intereses, gracias a los cuales entendemos lo que caracteriza al conocimiento. En primer lugar, hay un interés instrumental, predictivo y manipulativo en las ciencias empírico-analíticas (la biología, la química y la física se encontrarían entre ellas). En segundo lugar, se encuentran los intereses que orientan a las ciencias histórico-hermenéuticas, que buscan favorecer la comprensión mutua, interpretar las comprensiones del mundo de los demás, etc. Finalmente, el interés emancipatorio guía la auto-reflexión y crítica permite romper el tipo de resistencia que caracteriza a las ideologías, corregir las deformaciones de la comunicación (coerción, asimetría, dogmatismo, parcialidad, etc.) en las ciencias sociales y la tarea crítica de la filosofía.

Hay un riesgo que termina impidiendo la sociedad libre de dominio cuando los intereses de una disciplina o esfera excede sus límites, o cuando se confunde la tecnociencia con la tarea emancipatoria y la búsqueda de modos de autonomía,

emancipación y comunicación libre de coerciones en busca de acuerdos (Habermas, 1986: 99). En vistas de su justificado interés, cada esfera tiene legítimamente sus pretensiones de validez, pero la dificultad está en la integración de los resultados y eventualmente su jerarquización a la hora de tomar decisiones. Sucede que nuestros programas de investigación, los sesgos en los enfoques y las interpretaciones, el vocabulario mismo, etc. incluye de un modo normativo no sólo juegos de poder sino opciones prácticas que pueden denominarse ideológicas. Ellas no son falsos conocimientos sino los supuestos a los que muchas veces somos ciegos, que tiñen a partir de un campo o de un fragmento a los demás, y que sólo la confrontación con otros fragmentos nos permite ver y criticar. Ese es el rol de la política cuando asume otras perspectivas y se ocupa de orientar esa multiplicidad hacia algunas formas de vida buena aceptables para la pluralidad actual, como posiblemente sea plausible en el apartado de los nuevos sujetos más abajo. Esta es una primera forma de superar la “neutralidad valorativa” de Weber y al mismo tiempo una primera recuperación de cierta orientación teleológica.

3) Rol de la esfera política como integración de racionalidades y experiencias: después de su minucioso análisis científico, simbólico, de causas y principios éticos, el Papa Francisco realiza una afirmación notable en su encíclica *Laudato Si'* (nro. 186ss) acerca de la política. Es la política la encargada de subordinar la economía al bien común, es la política la encargada de generar conciencia y educación respecto de la crisis ecológica, es la política la encargada de tomar los datos provenientes de las diversas disciplinas y establecer el marco de discusión y decisión donde puedan generarse las opciones legítimas que lleven al bien común. Es indiscutible que se trata de un texto elaborado en un marco religioso y por ende con un lenguaje y algunos términos filosóficamente discutibles. Sin embargo, no parece discutible que la estructura e invención humana denominada política es el ámbito donde podemos hallar en un mundo plural y radicalmente democrático la definición más amplia de eso común que deseamos proteger. Así lo político no sólo es una organización formal o mera mediación, sino también la capacidad de inventar un horizonte teleológico en el marco de la caída de las teleologías.

Si en una sociedad pluralista el ámbito político no debería imponer una comprensión simbólica determinada del mundo o de la vida buena, esto no significa que no haya criterios a la hora de decidir u horizontes hacia donde guiar las decisiones. Esto vincula a la política con las “éticas de la responsabilidad”, que no sólo apelan a las convicciones o valores de cada persona que en la discusión intenta abordar un problema sino a las consecuencias que se extienden en el tiempo. Los temores, necesidades, deseos, etc., relativos al futuro son tomados por la ética del discurso para ubicarlos en un modelo de discusión pública que pueda fundamentar normas legítimas justificadas, más allá de los intereses y afirmaciones meramente instrumentales. No es sólo un cálculo de lo que sucederá, sino del respeto de ciertas normas básicas en la discusión. Más allá de las diferencias al interior de la ética del discurso entre Habermas y Apel, ambos coinciden en que la posibilidad de argumentar es el fundamento normativo de todas las normas (Apel 1986:161s). Sería una autocontradicción si alguien en la discusión con sus propias acciones

fuese contra condiciones tan básicas como pretensión de verdad (adecuación al mejor conocimiento científico posible), pretensión de veracidad (sinceridad en la expresión), pretensión de corrección normativa (respeto de normas tales como participación universal, no coacción, libertad de expresión, etc.) y pretensión de significado (sentido y coherencia en las afirmaciones) (Apel 2008:189).

Sobre todo, estas pretensiones implican tomar a otros como interlocutores, y anticipar con ellos una comunidad “ideal” (Apel 1991:150). Por supuesto que esa comunidad no existe, pero sí sirve para evaluar cómo se está dando fácticamente nuestra comunicación y corregirla. Esta perspectiva permitiría pensar cómo sería un discurso “*liberado de la carga de la acción*, en el que el interés racional en la satisfacción de las pretensiones de validez del discurso, en una suposición artificial, está separado de los intereses estratégico-prácticos de autoafirmación de los hombres” (Apel 1986:207). O sea, donde el único o principal motor no sea lograr que otros asuman nuestra posición sino que lo estratégico se someta al mejor resultado posible, al cual se llega con la participación irrestricta, incondicionada y sin coacción de todos, con un resultado tal que todos los afectados por la norma acordada puedan aceptar para la satisfacción de sus intereses personales las consecuencias que se deriven de su cumplimiento, y que obtengan su validez de haber surgido de un discurso al que todos dieron validez (Habermas, 2000: 110ss). Esta estructura ética sólo obtendría su marco y su fuerza a partir de la política que la establece y la sostiene. El problema, claro está, es que pocas veces es así.

4) Perspectiva desde las víctimas: si la política fue presentada como el ámbito donde se pueden proponer legítimamente algunos fines sociales que coordinen los intereses y las múltiples interpretaciones del mundo, la perspectiva desde las víctimas de la historia provee además de una “materia” desde donde partir y hacia dónde orientarse. Los planteos formales y racionales para el ejercicio ético no tienen habitualmente vigencia, ya que los poderes ejercen su fuerza en detrimento de las mayorías y sus intereses. Es por eso por lo que la perspectiva de las víctimas reubica y complementa los criterios procedimentales de la ética del discurso. Si en la ética del discurso la legitimidad está garantizada por el respeto de los criterios formales, al asumir la perspectiva de las víctimas se superan algunas cegueras materiales respecto de las condiciones reales de discusión y se proveen criterios pragmáticos para esas condiciones a menudo injustas. Esta corrección permite pensar dos tipos de víctimas. a) Las víctimas de la “racionalidad”: este proceso llamado “modernidad” ha asumido no sólo las características expuestas más arriba, sino que ha traído gran sufrimiento con sus modelos económicos y políticos, con su modelo de producción, etc. Las víctimas son humanas y no humanas. También ha significado una importante represión de otros modelos de organización social, de comprensión simbólica, de distribución económica, de construcción de sentido, etc. En síntesis, ha impuesto un modelo complejo y a menudo contradictorio de “racionalidad”, del cual—como vimos—también son parte integrante las posiciones anti-racionalistas. b) Es por eso por lo que también fue otra de las víctimas de la racionalidad moderna la propia razón, al ver, por un lado, excedido su campo y subordinar toda otra decisión al ordenamiento eficiente, y por otro al limitar su campo en

tanto se rechazó las otras experiencias diversas que atraviesan la propia racionalidad. De ahí que resituarse en la perspectiva de las víctimas también puede rehabilitar un uso más complejo, rico y respetuoso de la racionalidad.

Es posible ver los efectos de estas prácticas, discursos e instituciones característicos de la modernidad en las imposiciones y resignificaciones latinoamericanas, a pesar de que a menudo en ellas se confunden buenas ideas con modelos a seguir (cf. Ortiz, 2013). Sobre todo es importante la perspectiva de esas formas de vida—y esas vidas en concreto—dañadas, impedidas o destruidas, ya que ofrece un “lugar filosófico” privilegiado, o sea el punto de vista del revés de la historia “civilizatoria”. La perspectiva de las víctimas reubica la supuesta autonomía de las ciencias pero también la neutralidad supuesta de las cosmovisiones y el formalismo de los procedimientos, dándoles un contenido material insoslayable: pensar con el horizonte regulador y el contenido requerido de la vida en la mayor cantidad de sus dimensiones, particularmente de quienes han sufrido una limitación en sus propias condiciones vitales (Dussel, 1998).

5) Ampliación de los sujetos (a otras entidades naturales): desde la modernidad, la noción de derechos reemplazó la estructura uniforme y jerárquica de los bienes. En tanto no había una comprensión unívoca del bien, la idea de ser sujetos adjudicatarios de derechos permitió reformular la antigua noción de persona, atribuyéndole ciertas condiciones, posibilidades y garantías que no sólo debían ser respetadas sino que además era responsabilidad del Estado efectivizar.<sup>57</sup> Sin embargo, la confluencia con la idea de persona—humana o jurídica—configuró la base de que quienes portan derechos son también quienes pueden entrar en relación contractual y al mismo tiempo suscribir obligaciones paralelas a tales derechos. De allí que las discusiones bioéticas sobre, por ej., los derechos de los animales, haya utilizado un lenguaje—el de los derechos—que rápidamente puede oscurecerse debido a la antigua tradición del derecho romano que la funda. Mucho más complejo aún es cuando se trata de entidades que ni siquiera pueden expresar de modo fehaciente sentimientos tales como dolor o sufrimiento, algo que estaría presente en numerosos seres vivos. Se trata de normativas como los derechos de la tierra en Bolivia y Ecuador, y el reconocimiento del río Whanganui de Nueva Zelanda como entidad viva y persona con derechos.

Se puede proponer como clave de interpretación que estas normativas asumen criterios pre-modernos actualizando el marco de interpretación. En el caso boliviano, la Ley de Derechos de la Madre Tierra tiene como fundamento al mismo tiempo el reconocimiento de la pluralidad y de las condiciones para su regeneración en dependencia de la tierra como entidad viva y englobante.<sup>58</sup> La tierra adopta el carácter de un “sujeto colectivo”, del cual los humanos son una parte menor aunque encargada de la tutela de sus derechos y garantías. Así los derechos de la tierra—condición de los derechos de todos sus integrantes—

---

<sup>57</sup>De allí que la mayoría de los conflictos actuales sean vistos desde el paradigma de los derechos y del conflicto entre derechos en pugna. También a partir de esto es que debe comprenderse el apotegma marxista de los derechos como la voluntad de la clase dominante configurada como ley, o de los derechos humanos como auto-atruciones de un grupo (blancos, europeos, racionales, modernos) a las que los demás grupos quieren acceder.

<sup>58</sup>Se puede leer la ley completa en <https://bolivia.infoleyes.com/norma/2689/ley-de-derechos-de-la-madre-tierra-071>

deben ser defendidos por el Estado de modo activo. Por su parte, la constitución del Ecuador dedica un capítulo a los “derechos de la naturaleza o Pacha Mama”.<sup>59</sup> El respeto íntegro de su existencia, mantenimiento y regeneración son exigencias y garantías constitucionales de la tierra.

El caso del ecosistema del río Whanganui es notable ya que el Estado moderno asume explícitamente la comprensión metafísica de las comunidades aborígenes cuando su parlamento le adjudicó no sólo los derechos de una persona legal, sino también los mismos derechos que un ser personal vivo.<sup>60</sup> Esta ley da cuenta de dos aspectos *prima facie* contradictorios: la ruptura de la eticidad tradicional y la subsistencia y reconocimiento con herramientas modernas de un valor simbólico tradicional. No es sólo una serie de garantías legales sino el reconocimiento de ese sistema como un “todo vivo e indivisible”. Así se le configura como un sujeto al cual se le puede reconocer como persona legal y viva, con todos sus derechos y “liabilities” (éstas serían difíciles de expresar argumentar en tanto responsabilidades por parte de entidades con modelos—aparentemente al menos—de conciencia y respuesta diversos del humano). No obstante ello, la ley obliga a actuar en defensa de este nuevo sujeto y nos lleva a pensar cuáles otros sujetos emergen, cuál es el rol de los humanos ante ello, y cuáles son las características que les competen.

Esta emergencia de nuevos sujetos lleva a repensar no solamente las categorías legales heredadas, sino también cómo se ha de asentar en ellos nociones bioéticamente significativas como la autonomía y la fuente de los derechos. Al mismo tiempo implica una posición trans-humanista, y no antropocéntrica, donde el ser humano ya no aparece como eje central o decisor final según sus intereses, sino como parte de una realidad integrada.

### **Reconocimiento en bioética**

Las características expuestas y el planteo de algunas condiciones elementales para una discusión con fundamentos legítimos en el contexto contemporáneo requieren un paso más. Se trata del problema del reconocimiento, al menos en un doble sentido. Por un lado, del reconocimiento en tanto admisión de que efectivamente estamos en un momento límite de nuestra condición humana, donde la subsistencia misma de los ecosistemas y el ser humano en ellos está en juego. Por otro lado, se trata del reconocimiento de las diversas entidades, particularmente de las entidades humanas en su pluralidad y riqueza como representantes de sí y de esas otras entidades en peligro. La experiencia del daño sufrido, o sea, pensarse desde la condición de *vulnerabilidad efectivamente ya vulnerada* conlleva al mismo tiempo la admisión de una debilidad y de una fuerza, la imposición de una presencia que grita.

Las formas de explotación y dominación concreta fueron el punto de partida de la tradición liberacionista. Los sujetos “negados” por los poderes fácticos hoy son más que la

---

<sup>59</sup>Para la Constitución completa cf. [https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp\\_ecu-int-text-const.pdf](https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf)

<sup>60</sup>Se puede leer la ley completa en <http://www.legislation.govt.nz/bill/government/2016/0129/latest/DLM6830851.html?src=qs>

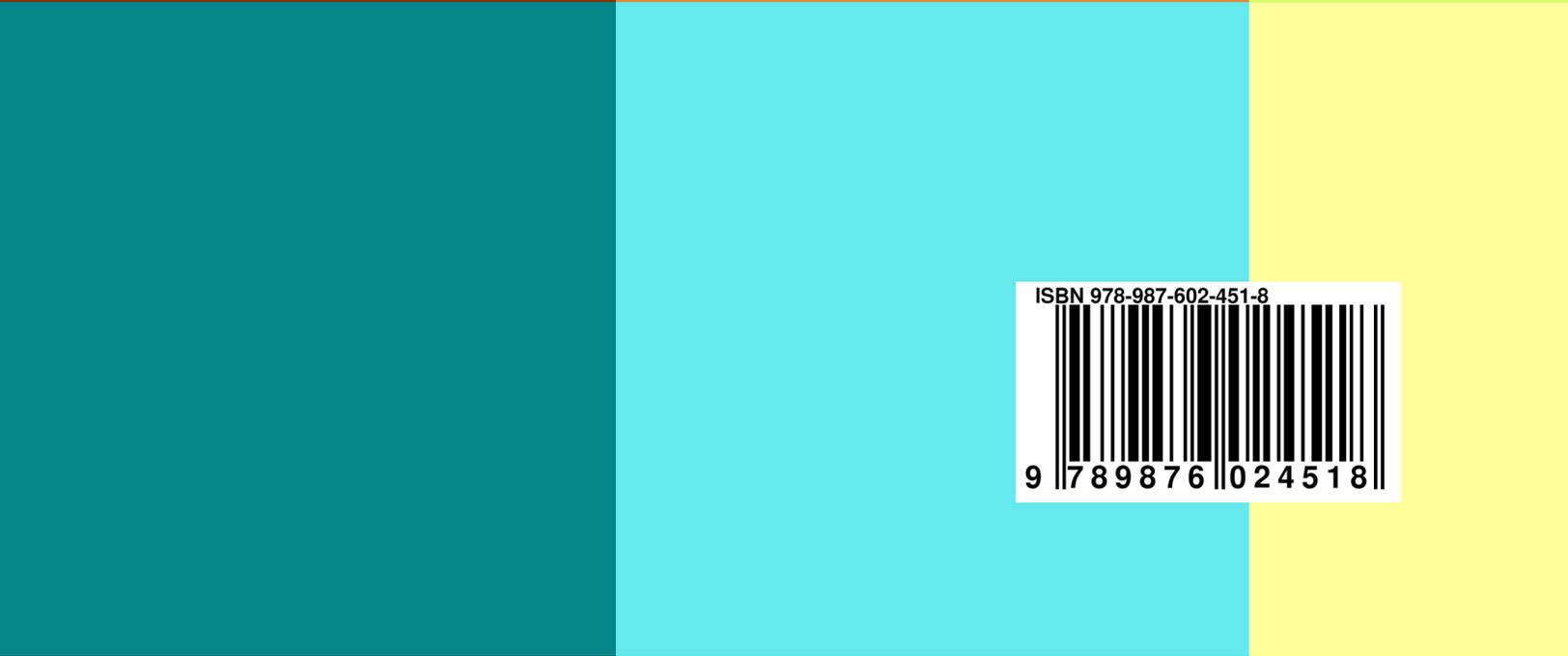
simple “alteridad” reconocida por los filósofos europeos. Esa alteridad se encarna en lugares como América Latina en colectivos relegados como los pobres, las mujeres, los aborígenes, afrodescendientes, etc. Pero también en las culturas tradicionales, los ecosistemas y biomas, la diversidad biológica, etc. Ubicarse en esa experiencia originaria de ser-negado y ser-explotado, o la sinécdoque de ser pobre (Dussel, 1998: 20), significa un riesgo de vida que reactiva las diversas disciplinas y permite una evaluación más ajustada a la realidad vigente cuando discutimos sobre ella en nuestras aulas, nuestros laboratorios, nuestros espacios políticos.

Dussel nos ha invitado a reconocer la “otra-cara”, el revés de la modernidad, la contracara que sostuvo los desarrollos y transformaciones de ese “proceso civilizatorio”. El revés también pertenece a la misma moneda, y sería un autoengaño pensar un lado sin el otro. Pensar desde la perspectiva de esa contracara significa posicionarse en la experiencia de las víctimas del proceso modernizador caracterizado, como vimos, por una cierta noción de racionalización, secularización, separación de jurisdicciones, pluralidad axiológica, ruptura de la eticidad unívoca, etc. Es así como toda discusión bioética en sus diversos ámbitos—en este caso en la confluencia de educación e investigación—incluye necesariamente una serie de planteos políticos. Bien sabía Aristóteles que ética y política (y economía) pertenecen al ámbito de los conocimientos prácticos, es decir, al campo donde nuestra libertad está en juego, y eso incluye conflicto, interés, pero también el requisito de mediar esos conflictos en condiciones de legitimidad pública.

## **Bibliografía**

- Apel, K.-O. (1986). *Estudios éticos*. Alfa.
- Apel, K.-O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós.
- Apel, K.-O. (2008). *Semiótica filosófica*. Prometeo.
- Blumenberg, H. (1999). *La risa de la muchacha tracia: una protohistoria de la teoría*. Pre-Textos.
- Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la edad moderna*. Pre-Textos.
- Cortina, A. (2000). *Ética sin moral*. Tecnos.
- Dussel, E. (1993). *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. Universidad de Guadalajara.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Engelhardt, H.T. (1995). *Los fundamentos de la bioética*. Paidós.
- Fonti, D. (2019). *Apostasías. Lo que queda para la religión en el laicismo democrático*, Crujía.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como “ideología”*. Tecnos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen 1. Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península.

- Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. Paidós.
- Hegel, G.W.F. (2005). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Tecnos.
- Hume, D. (1977). *Tratado de la naturaleza humana*. Ed. Nacional.
- Lübbe, H. (1986). *Religion nach der Aufklärung*. Styria. Graz-Wien-Köln.
- Ortiz, G. (2013). *América Latina ¿una modernidad diferente?* EDUCC.
- Post, S. G. (ed.) (2004). *Encyclopedia of Bioethics*. (3rd ed., Tomo I). Macmillan.
- Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. Harvard University Press..
- Tealdi, J.C. (dir.) (2008). *Diccionario latinoamericano de bioética*. UNESCO-Universidad Nacional de Colombia.
- Weber, M. (1922). Der Sinn der ‚Wertfreiheit‘ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. En *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (pp. 451-502). Mohr.



ISBN 978-987-602-451-8



9 789876 024518