

Comisión VII. La tarea educativa y cultural

Mauricio Langón, mlangon@adinet.com.uy

Carlos Cullen, [Carlos](#)

Oscar Graizer ograizer@ungs.edu.ar

Convocatoria:

En el marco de los objetivos del Corredor de las Ideas la tarea educativa y cultural es de primera importancia. La labor de Comisión se inserta en los esfuerzos por dar continuidad y ampliar los espacios de encuentro, de mutua escucha, de debate franco y fraterno, que permitan superar las carencias comunicacionales que históricamente se han constituido en una debilidad que obtura la capacidad de nuestras culturas de dar respuestas suficientes a la preeminencia de ideas y “reformas” neoliberales que han golpeado fuertemente nuestra educación, alejándola de nuestras culturas y nuestros pueblos. Esta Mesa aspira a poner en diálogo diversos aportes que contribuyan a *surear* (más que orientar) nuestras educaciones arraigadas en nuestras culturas.

Pedimos comunicaciones que nos ayuden para problematizar, pensar y discutir nuestra educación y nuestra cultura, en lo teórico y en lo práctico, con pretensión crítica, creativa y solidaria. Sin excluir ningún nivel, desde los planteos más abarcativos, generales, conceptuales, hasta las propuestas y experiencias más concretas y precisas.

¿Qué educación, hoy, en América Latina? ¿Con qué ideas básicas, en este contexto de globalización, en las identidades y diversidades de nuestra América? ¿Qué institucionalidades? ¿Qué políticas educativas? ¿Pensarla desde las necesidades y derechos de nuestros pueblos, de nuestras infancias, de nuestros sujetos? ¿Como proyecto de constitución de qué subjetividades? ¿Con qué perspectivas de futuro? ¿Qué docentes? ¿Qué seres humanos? ¿Qué ciudadanos? ¿Cómo formarlos? ¿Desde qué teorías? ¿Qué didácticas generales o especiales? ¿Con qué metodologías: tradicionales o alternativas? ¿Con qué currículos? ¿Qué lugar tendrán en él la función filosófica, las humanidades, las ciencias? ¿Y los cruces interdisciplinarios, la problematización, la articulación entre disciplinas? ¿Qué experiencias deberíamos profundizar y desarrollar: con niños, con jóvenes, con adultos, de manera formal, no formal...?

1) Pensar la educación en Paraguay desde la propuesta pedagógica de Ramón

Indalecio Cardozo

Cristiam Peña¹

elbuho217@gmail.com

Universidad Católica

“Nuestra Señora de la

Asunción”

La actualidad del pensamiento cardoziano en el marco de la revisión de la reforma educativa en el Paraguay se une a la intención del Ministerio de Educación de re-crear la Nueva Escuela Paraguaya. Cardozo era un entusiasta de la Escuela Activa, pero no como una simple “copia exótica” sino como la construcción de una pedagógica que responda a las características e intereses del niño y su comunidad.

¹ Licenciado en Filosofía por la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”; Master en Educación por el proyecto Miforcál (Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Università Cà Foscari-Venecia). Actualmente Docente e Investigador de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Campus Alto Paraná y de la Universidad Nacional del Este.

Cardozo tuvo la originalidad de comprender los postulados de pedagogos y filósofos contemporáneos como Dewey, Piaget, James, Decroly y Ferriere y aplicarlos al contexto de la escuela de su Villarrica natal, primero, y del Paraguay, después.

Paraguay, Educación, Escuela Activa, Pedagogía

2) **La voz estudiantil y el ejercicio de la ciudadanía desde la escuela. Debates sobre reconocimiento y respeto de derechos.**

Mónica Fernández
Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de Lanús
mbfernandez@unq.edu.ar

Las denominadas “rateadas masivas” (acordadas por estudiantes recientemente mediante el Facebook) ¿son juegos de niños/as? o ¿se trata de una huelga estudiantil que explota porque no es escuchado su punto de vista? Las relaciones intergeneracionales entre jóvenes y adultos han resultado de suma complejidad desde que se ha reconocido que existen como grupo. El “mayo francés” y “el cordobazo”, solo por citar algunos, son hechos históricos del siglo XX en los cuales la voz estudiantil estalló, hizo notar violentamente sus reclamos. El siglo XXI no escapa a esa complejidad sino que la amplifica.

Según Cullen (2004) la educación es un síntoma de ciudadanía que acontece cada vez que sea posible tomar la palabra. Respetar la palabra y decisión de la adolescencia es un suceso reciente, profundamente vinculado con el reconocimiento internacional de los derechos humanos. En esa línea, la pretensión del trabajo es abrir debates sobre la voz de la juventud en la educación. Dado que es obvio que las representaciones sociales acerca de la juventud se han transformado, surgen algunos interrogantes. La educación actual, ¿respeta en la práctica efectiva los principios normativos, por ejemplo, “el interés superior” de la infancia y la adolescencia? Los jóvenes ¿participan efectivamente de las decisiones a través de su propia voz? ¿Se respeta su condición de sujeto de derecho? Estas y muchas otras preguntas tal vez puedan ayudarnos a crear una cultura respetuosa de la palabra de la juventud.

3) ***El valor y el rol del trabajo interdisciplinario en la generación del pensamiento reflexivo y crítico,*** Sandra Tejera, Uruguay

Fundamentación.

Problematizar una reflexión social en voz alta, y preguntarse si nos interesa (como seres humanos) vivir moralmente como sociedad, y por lo tanto discutir si nos importa transmitir una moralidad humanista que el Hombre aprecia como suyo; o por el contrario si la moral nos parece como un objeto de adorno para las declaraciones públicas, que queda bien como recurso literario al que se puede recurrir en momentos de apuro. Discutir sobre nuestra realidad, y sobre dos grandes valores que “orientan” nuestro accionar: la libertad y la igualdad y sobre la noción de autonomía desde la moralidad, analizando su construcción desde la razón práctica “que se quiere fiel a si misma” (Kant), presentándose como una forma de obligación categórica, porque el hombre no la hace depender de sus propósitos personales, sino de la voluntad de actuar según la razón.

Desde éste enfoque se apunta a “un aprender a pensar” en el sentido más amplio, con (y a través de) los instrumentos, métodos y objetos de cada saber, actividad, disciplina; aprender a articularlos desde su perspectiva, a cuestionar desde ellos, desde otros, a no darlos por definitivos, a buscar superarlos, a tomarlos en cuenta, a relacionarlos, a someterlos a análisis crítico.

Trabajar interdisciplinariamente en Educación cobra sentido en el entendido que el Hombre forma parte de una sociedad que se caracteriza por una rápida generación e incorporación productiva del conocimiento generándose la necesidad de aprender a vivir en medio de cambios.

La sociedad actual requiere, exige, de una mayor atención, profesionalización, compromiso y criticidad.

Desde un enfoque interdisciplinario se procura cuestionar desde un marco articulador de saberes; donde el “aprender a pensar” pueda ser tomado en un sentido amplio tratando de construir criterios articuladores (entre los distintos saberes).

Generar a partir de distintos enfoques, nuevas visiones que le permitan al Hombre, aprehender y vincularse al medio que lo rodea, en el cual se inserta y vive.

Reconocer las contradicciones entre ellos, buscar las herramientas para tomar posición crítica frente a la realidad, y a las realidades intersubjetivas, entendiendo y abordando el problema de la alteridad

El sujeto no aprende en solitario, sino que, por el contrario la construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del Hombre está mediada, por la influencia de los otros, y por ello, el aprendizaje, es en realidad una actividad de reconstrucción y co- construcción de los saberes de una cultura.

Palabras Claves: Educación – Interdisciplinariedad – Criticidad - Cultura

La importancia de trabajar interdisciplinariamente en la generación del pensamiento reflexivo y crítico

Fundamentación.

“Construir una sociedad civil con vigor ético, exige como elemento indispensable, que aquellos valores en los que la sociedad cree, es decir aquellos que deberían realizarse, se transmitan a las generaciones a través de la educación - ya sea formal, no formal o informal - ” (Adela Cortina)

Problematizar una reflexión social en voz alta, y preguntarse si nos interesa (como seres humanos) vivir moralmente como sociedad, y por lo tanto discutir si nos importa transmitir una moralidad humanista que el hombre aprecia como suyo; o por el contrario si la moral nos parece como un objeto de adorno para las declaraciones públicas, que queda bien como recurso literario al que se puede recurrir en momentos de apuro. Discutir sobre nuestra realidad, y sobre dos grandes valores que “orientan” nuestro accionar: la libertad y la igualdad y sobre la noción de autonomía desde la moralidad, analizando su construcción desde la razón práctica “que se quiere fiel a si misma” (Kant), presentándose como una forma de obligación categórica, porque el hombre no la hace depender de sus propósitos personales, sino de la voluntad de actuar según la razón.

Un objetivo principal preponderante es estimular “un aprender a pensar” en el sentido más amplio: con (y a través de) los instrumentos, métodos y objetos de cada saber, actividad, disciplina; aprender a articularlos desde su perspectiva, a cuestionar desde ellos, desde otros, a no darlos por definitivos, a buscar superarlos, a tomarlos en cuenta, a relacionarlos, a someterlos a análisis crítico. El trabajo cobra sentido en el entendido que los jóvenes están formando parte de una sociedad que se caracteriza por una rápida generación e incorporación productiva del conocimiento generándose la necesidad de aprender a vivir en medio de cambios.

La comprensión de los códigos ayuda a construir un aprendizaje significativo entre el “saber hacer”, “saber ver”, y “ser”. El lenguaje visual desarrolla una visión del mundo tanto desde lo personal como desde lo colectivo, teniendo en cuenta que cada uno de nosotros interpretamos el mundo desde nuestras percepciones, nuestros valores que sin duda cohabitan en una visión de mundo global, a la vez que en el local y que constantemente está mutando, e incide en nuestro sistema ideológico.

En la sociedad actual la alfabetización iconográfica requiere de una mayor atención ya que los medios de comunicación son una fuente de poder y (de) construcción de la realidad social y personal. Desde un trabajo interdisciplinario se procura - cuestionar desde un marco articulador de saberes - ; donde el “aprender a pensar” pueda ser tomado en un sentido amplio tratando de construir criterios articuladores (entre los distintos saberes).

Generar a partir de distintos enfoques, nuevas visiones que le permitan al Hombre, aprehender y vincularse al medio que lo rodea, en el cual se inserta y vive. Reconocer las contradicciones entre ellos, buscar las herramientas para tomar posición crítica frente a la realidad, y a las realidades intersubjetivas, entendiendo y abordando el problema de la alteridad

Visión de la tarea pedagógica

Desde la perspectiva como docentes es sabido que el sujeto no aprende en solitario, sino que, por el contrario la construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del Hombre está mediada, por la influencia de los otros, y por ello, el aprendizaje, es en realidad una actividad de reconstrucción y co- construcción de los saberes de una cultura.

La posibilidad de enriquecer nuestros conocimientos, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal.

Lo notable que encontramos hoy es que frente a un mundo tan versátil, lo único permanente es el cambio y para eso debemos educar, intentando nuevos métodos, nuevas técnicas y sobre todo nuevos lugares para los docentes e investigadores que, definitivamente queremos superar el rol de transmisor o traductor de saberes que ya está caduco y que a veces tanto nos cuesta dejar.

Desde lo pedagógico, lo que se propone es sin duda un trabajo en equipo, y de nuestra capacidad de llevarlo a cabo dependerá la calidad de los resultados, el lograr un trabajo eficaz y operativo, nos acercará a nuestro objetivo, que es sin duda, una labor “áspera y escarpada” (Platón).

Finalidad.

A lo largo de los años, la ciencia, en su empeño por comprender la realidad, ha fragmentado el saber hasta diversificar el conocimiento en una multiplicidad de disciplinas, cada una de las cuales, ha creado un cuerpo diferenciado y determinado para comprender la realidad.

La organización de los contenidos de los conocimientos ha dado lugar a diversas formas de relacionamiento y colaboración entre las diferentes disciplinas.

Al trabajar la interdisciplinariedad lo que se hace es interactuar con otras disciplinas, lo que va de la simple comunicación de ideas hasta integración recíproca de los conceptos fundamentales y de la teoría del conocimiento, la metodología y los datos de la investigación. Estas interacciones pueden implicar transferencias de leyes de una disciplina a otra, e incluso en algunos casos pueden dar lugar a un nuevo campo de acción interdisciplinar, un campo crítico y reflexivo donde los saberes se articulan.

Las últimas décadas han sido de importantes replanteos en la enseñanza, sabiendo que no existe una única propuesta, que garantice los aprendizajes de los estudiantes, así como tampoco el del ser humano.

Esta forma de trabajo se basa en la problematización de la realidad, que es abordado desde distintas disciplinas permitiendo al Hombre “apoderarse” de un conocimiento significativo y contextualizado.

Se impulsa así la *función filosófica* en la discusión de los problemas, donde se hace necesario un debate argumentativo entre todos los actores sociales que permitan desarrollar una conciencia crítica y responsable.

La “*función filosófica*” implica una perspectiva precisa de entender qué es la educación, qué es la enseñanza, qué es el aprendizaje; y por lo tanto no puede ni debe ser patrimonio de una asignatura aislada, sino *patrimonio común y responsabilidad a ser alcanzada a través de todas las asignaturas*, del desarrollo de todo el currículo y de todo lo que se hace en el ámbito educativo.

El punto clave que permite captar esta función, tiene que ver con un modo específico de articular y reformular la relación entre enseñanza y aprendizaje, donde no se apunta a transmitir conocimientos ya hechos, a ser preservados y repetidos por los estudiantes, sino a poner en movimiento el proceso de constitución de la subjetividad autónoma del alumno. Se parte de los saberes que el alumno (y también el docente) trae, para producir una ruptura en el modo en el que éste se relaciona con los saberes, para poder vincularse libremente con ellos; para generar las condiciones de transformarlos y transformarse, y de constituirse en subjetividad autónoma capaz de apropiarse críticamente de los saberes enseñados; para adquirir el poder de distanciarse de ellos, de recrearlos y desarrollarlos creativamente. Este aprendizaje no tiene tanto que ver con los conocimientos como con las personas y los modos en que éstas se relacionan con otras personas, con el mundo, con los saberes y consigo mismo.

Discutir así, desde un enfoque interdisciplinario sobre nuestra realidad, exige un trabajo transversal entre disciplinas, articulados por un pensamiento y enfoque crítico, buscando abarcar las competencias adquiridas, teniendo un enfoque integrador y complementario.

Se pretende restablecer la capacidad de problematizar y de discutir argumentativamente la realidad en un proceso de emancipación humana; aquí es donde la función filosófica cobra un sentido preponderante

Se pretende revalorizar el pasado mostrando, analizando y reflexionando el sentido socio – histórico del Hombre.

El enfoque interdisciplinario procura cuestionar dentro de un marco articulador de saberes, donde el “aprender a pensar” pueda ser tomado en un sentido amplio tratando de construir criterios articuladores entre los distintos saberes.

Generar a partir de distintos enfoques, nuevos saberes apropiados a nuestra realidad. Reconocer las contradicciones entre ellos dentro de la misma. Buscar las herramientas para tomar posición crítica frente a ella, y a las realidades intersubjetivas.

Contribuir y- o aportar a la autonomía intelectual del sujeto, a través del pensamiento reflexivo.

Reflexión que apunta a la reconstrucción y a la generación de un pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es una condición necesaria (pero no suficiente) para desarrollar la radicalidad del pensar, un pensar que requiere la problematización de la realidad.

Se trata de construir criterios para orientarse en la vida y entre los saberes. Para esa construcción resulta imprescindible manejar los saberes que la humanidad ha ido desarrollando a través de los siglos. No hay una oposición entre “contenidos” y “forma” porque el fin de la educación no es sólo la transmisión de determinado “corpus” de conocimientos, sino formar subjetividades libres y autónomas, a través de la enseñanza de esos saberes. Tampoco se trata de aprender sólo matemática, historia, etc., sino de aprender a pensar matemáticamente, históricamente, etc. Y esto, que es válido en el plano epistemológico, también lo es en otros planos educativos como el ético y el estético, donde no se trata de "enseñar valores", sino de aprender a pensar axiológicamente y a organizar las prácticas sobre una escala de valores fundamentada.

Pensar reflexiva y críticamente apunta a un doble giro, que consiste en poner en cuestión los saberes asimilados y una vez resignificados, promover su integración y articulación

Se trata de profundizar la mirada filosófica sobre y desde los saberes. *Esto no implica que el docente domine muchos tipos de saberes; se trata de nutrirse de otras disciplinas y de irradiar la actitud fermental que se genere en este espacio a las otras disciplinas en un proceso de retroalimentación.*

El conocimiento sistematizado y acumulado se constituirá a la vez en materia prima y caja de herramientas para el proceso de problematización

Enfoque – Planteo del Trabajar la Interdisciplinariedad

El trabajo interdisciplinario evoca la idea de intercambio, de interacción entre diferentes disciplinas. Se revaloriza la idea de disciplina, es decir, una forma de pensar sistemáticamente la realidad. Ante todo, la interdisciplinariedad solo es posible a partir de saberes y competencias de cada una de las disciplinas. Es capaz de asociar lo que está desunido y concebir la multidisciplinariedad de la realidad antropológica. También es capaz de asumir la ambigüedad y ambivalencia de la realidad, comprender el proceso de recursividad en clave de auto-organización.

Es un trabajo que apunta a la autonomía, a generar la capacidad de pensar por si mismo, ser capaz de poder y de querer, capaz de generar espacios para desarrollar las prácticas de libertad.

El Hombre es un ser que valora, compara, discute, cuestiona, prevé consecuencias, calcula riesgos y posibilidades, prefiere, elige; es libre, quiere y puede actuar libremente. Es por eso que no se habla desde la interdisciplinariedad de educar, sino de “des- arrollar”, ya que el estudiante viene de una educación que “arrolla”; se le han transmitido valores que niegan el valor del otro.

Se apunta a pensar por sí mismo, trabajando en el plano teórico, pero también en el práctico, teniendo como finalidad un cambio de actitud en el educando. Esta finalidad persigue generar en el estudiante una actitud crítica en el sentido de no solo pensar por sí mismo, sino pensar en lugar del otro, y pensar siempre de acuerdo consigo mismo (Máximas kantianas – Crítica del Juicio). Generar desde el trabajo interdisciplinario una crítica de los saberes (no del conocimiento), es generar un espacio articulador sobre la apropiación y la crítica propiamente dicha, es un espacio donde se genera un ámbito de pensar con otros, donde la presencia del otro es relevante a la hora de reconocerlo como un “no- yo “.

Entre los diferentes procesos de trabajo se busca desnaturalizar la observación, reflexionando como se piensa, y que es lo que se piensa, estableciendo y reconociendo las perspectivas y el alcance de los saberes, diferenciando el saber de la creencia, el saber del poder, el saber de la hegemonía. Se busca analizar la perspectiva de los saberes en base a la visión cultural, una visión que genera la necesidad de problematizar sobre la complejidad, y requiere pensar y repensar, viendo el porqué, y el para qué pensar, entrando en el terreno axiológico. Esto supone argumentar la posición o los planteos. Toda argumentación supone un razonar, supone un “intento” de apoyar ciertas opiniones con razones, esto implica, información, contextualización y fundamentación. Es por ello que cuando se argumenta el sujeto debe pensar por sí mismo y hacerse responsable (Weston). Debe cuestionar pero también defender su posición con argumentos, para ello debe ver y analizar el proceso (de razonamiento).

Pensar por sí mismo, supone examinar el fundamento de las ideas, supone tomar distancia crítica en relación a las opiniones arraigadas en su personalidad, es por ello importante la reflexión, “el retorno a sí mismo” (M. Tozzi). Es relevante en el trabajo interdisciplinario la relación entre la opinión y el saber, una relación que se sustenta en el pensamiento racional, y también en la representación social (ya que ésta genera el sentido de la realidad, es donde se busca los indicadores que fortalezcan la realidad propiamente dicha, donde se soportan los valores, es donde se determina el lugar de inserción del individuo y del grupo social al cual pertenecen). Es necesario en el trabajo interdisciplinario tener en cuenta la diferenciación entre la representación social y la ideología. La representación está sustentada en el cambio ya que es una representación de la realidad reconstruida por el sistema cognitivo del sujeto. Es la adhesión de un sistema de ideas, de imágenes y valores que el sujeto construye de manera evolutiva por interpretación de la realidad externa para poder comprender, vivir y actuar. La elaboración parte de la historia personal del sujeto, pero también de la inserción colectiva del grupo social y de la cultura. En cambio la ideología es un sistema de representación dotado de existencia y de un rol histórico en relación al sentido de una sociedad.

El trabajo interdisciplinario apunta a que el joven aprenda a cuestionar sus opiniones, es decir someter sus certidumbres al cuestionamiento para examinar su fundamento. Aproximarlo a que vea la legitimidad de la duda, esto no quiere decir que el joven se

convenza que dudar es necesario. Si se quiere pensar por sí mismo, hay que “darse cuenta” que, “nuestras representaciones del mundo” en la medida que creemos van cambiando, y por lo tanto hay que problematizar la realidad, el mundo circundante.

Por ello la reflexión filosófica es el uso metódico de la razón para intentar responder a los problemas fundamentales del Hombre, esa exigencia crítica implica que toda posición que se plantee como filosófica sea legitimada por una argumentación sólida.

Si filosofar es buscar el sentido de la verdad, es intentar comprender la relación del Hombre con el Mundo, con los demás, consigo mismo, es problematizar la realidad, resulta necesario para ello argumentar; dar razones.

“El dar razones” posibilita el diálogo interdisciplinario, articulando modos de pensar preestablecidos, planteando problemas. Este trabajo parte desde el aula, sin olvidar que el aula es “una caverna”, un lugar donde repercuten cosas, donde se relacionan “lo de adentro” y “lo de afuera”. En el “dentro” impactado por lo que está afuera, es como un “útero” un lugar protegido, tranquilo aparentemente, aparentemente tan separado de lo que está afuera. Pero también es un lugar de choques, de tensiones, de conflictos. Es un lugar en donde se separan “otras realidades”, lo que determina un proceso recursivo. El punto “es ver”; ver el proceso, un proceso que se separa en vez de unirse, ver la complejidad de la realidad de “mi formación”; ver, analizar las relaciones de dominación necesarias para organizar “la caverna”.

Trabajar interdisciplinariamente, articulando saberes, determina un “darse cuenta”, un “pensar desde el fondo de la Caverna”, sin salir, pensar con los demás esclavos, procesar los impactos. Llevar desde ese dentro, pero hacia un afuera, pensando como una forma de movimiento, que se deje impactar con otros movimientos, esa búsqueda de la sabiduría. Saber que se trata de una construcción, que se “va haciendo”, esto implica querer la sabiduría, “sin casarme” con nadie, sin “dejarme golpear”, por “amor a...”, no “quedarme con...”. Pasar por ella sin quedarme, atravesar, a través de... incluyéndose en “diálogo con...”, sin liquidar exteriores. Se parte del “día” (dos o más: yo – otro) sabiendo/nos las diferencias, sabiendo el conflicto, pero partiendo de la igualdad, sin olvidar que todos somos diferentes.

La Filosofía, y la Educación Filosófica en la articulación de saberes tienen el desafío de la totalidad como mediación a través de las ideas entre una realidad caótica vivida y las finalidades que permitan entender la realidad. Es una mediación para entender la contradicción, entre el mundo de la vida y el saber. Discutir o debatir sobre cuestiones que no están “en mí”, “ni en él”, sino fuera de ambos pero que a los dos interesen. Es por ello, necesario analizar el discurso, no verlo fragmentado, crear las posibilidades de las construcciones del conocimiento, por eso es relevante la actitud dialógica, que propicia el desarrollo de un pensamiento complejo. Este pensamiento genera la necesidad de conocer el conocer, de pensar el pensar, de reflexionar sobre sí mismo (pensar en un bucle recursivo). De generar una actitud de escucha y de sospecha; escuchar el relato del otro, instalar la sospecha, generando el diálogo (en donde se deben cruzar los relatos), la participación, el encuentro, no quedando reducido a racionalidades sino que se abra a la inteligencia (en un ámbito supra-lógico); ya que la razón, explica, y la inteligencia comprende.

No hay que olvidar que la clase, “esa caverna”, es un “proceso vivo”, en donde los grises están presentes, donde es necesario ver alternativas, buscar respuestas, sin caer

en dogmatismos. Ver en el análisis del problema (en el enfoque interdisciplinario) la “sensación de grieta”, que el “piso se mueve”, así se entra al otro nivel, instalar la duda. Puede existir un problema; no escolarizar “lo enseñable”, tiene que haber conocimiento, pero es necesario la existencia de la actitud cuestionadora, que lleva a preguntar y al replanteamiento, viendo la “ausencia” en el sentido socrático, buscando la subjetividad; dándole una oportunidad al pensamiento, atreviéndose a pensar por si mismo, en la incertidumbre, generando una actitud productiva y creadora. Establecer el diálogo, escuchar al otro, invitar a pensar, compartir.

Así cambia la concepción de aula, deja de ser una “caverna” y se convierte en un “espacio público”, donde el fin es discutir, dialogar, construir subjetividad, objetivar su propia cultura, revalorizando el conflicto, analizando las relaciones de dominación; visualizando lo propio (discutir, dialogar); y lo apropiado, (generar un vínculo con los otros y el conocimiento). La articulación de saberes invita a “sacudir las palabras” para ver a través de la argumentación un campo más sólido, donde el uso del lenguaje ocupa un lugar preponderante, pensando a partir de problemas, buscando el sentido de la verdad, para pensar colectivamente y discutir filosóficamente, en un “des – cubrir”.

“Si el pensar es un encuentro, el enseñar a pensar es propiciar el encuentro. Pensar con otros, no importa su color, su género, su cabeza...” (W. Kohan)

Bibliografía:

- Ander-Egg. E.” Interdisciplinariedad en Educación”. Ed.Magisterio. BsAs.1994.
- Ardao, Arturo. “Lógica de la Razón y Lógica de la Inteligencia”. Biblioteca de Marcha, Montevideo, 2000
- Cerletti y Kohan. “ Filosofía en la Escuela”. Ed. Paidós. Bs. As. 1998.
- Cortina. A. “Ética de la Sociedad Civil “. Ed. Anaya. Madrid.1997.
- Cullen. C. “ Perfiles Éticos-Políticos de la Educación”. Paidós. BsAs. 2002
- Cullen .C. “ Críticas a las razones de Educar”. Paidós .BsAs. 1997.
- Davidson. J . “ De la verdad y de la Interpretación”.Ed.Gedisa. Barcelona.1995
- Dewey. J. “Como pensamos.”. Ed. Paidós. 1989.
- Diaz E. “Posmodernidad”. Ed. Paidós. BsAs. 2000
- Foucault, M . “La arqueología del saber”. Ed. Paidós. Bs. As. 1998.
- Freire. P.”Pedagogía del Oprimido”. Ed. Siglo XXI. BsAs. 1998.
- Freire. P. “La Educación como práctica de la libertad”. Ed. S. XXI.1973.
- Habermas, J. Interés y conocimiento. Ed. S.XXI. Madrid 1988.
- Hintikka, J. Saber y creer.
- Lipman . M. “La filosofía en el aula”. Ed. De la Torre.1993 .
- Lipman . M. “ Pensamiento complejo y Educación”.Ed. De la Torre.Madrid. 1997.
- Lukman y Berger. “La Construcción de la Realidad”. Ed. Gedisa.Barcelona. 1995.
- Marafioti. R. “Los patrones de la argumentación “.Ed: Biblos. Bs.As.2003
- Morin.E “Articular los saberes”, Ed. Universidad El Salvador, Bs. As., 1998
- Morin.E. Ciencia con conciencia, Ed. Anthropolos, Barcelona, 1984
- Morin. E. “El Método”. Ed. Cátedra. Madrid. 1998.
- Morin. E. “ Introducción al pensamiento Complejo”.Ed. Gedisa. México.2004.
- Morin. E. “ La mente bien ordenada”. Ed. Seix Berial.Barcelona.2004.
- Morin. E. Los 7 Saberes necesarios para la Educación del Futuro.Ed. Gedisa.
- Quintela. M. Pensamiento complejo y educación, Ed. Ideas Montevideo, 2000

- Tozzi . M. “ Pensar por si mesmo”.
- Weston .E. “Las Claves de la Argumentación”. Ed. Biblios. BsAs. 2003
- -----

4) Educação e formação: uma perspectiva contemporânea

Carina Botton Deschamps
Universidade Federal de Pelotas - Brasil
carinabd@terra.com.br

A finalidade deste trabalho é pensar uma proposta de educação para esta contemporaneidade através dos processos de subjetivação, por entendê-la como meio para a oferta de diversos tipos de materiais, pretende-se, com isso, estabelecer um ambiente formativo propenso à constituição de uma maneira de ser distanciada dos padrões identitários e representativos, a fim de que cada indivíduo apreenda de maneira singular o que lhe é oferecido.

Buscam-se, também, novas formas de conceber a noção de formação, assim como, o formato das pesquisas e a maneira como se apresenta o pensamento acadêmico. Pensar a educação, neste contexto, a partir da produção de outros modos de existência, oferecendo ferramentas para colaborar com a construção de um processo pelos quais indivíduos se transformam ou são transformados por dispositivos culturais. Preocupa-se em entender as formas de vida contemporânea, por isso, se detêm nos mecanismos de individuação, os quais não ocorrem apenas nas instituições de ensino.

Ademais, propõe-se a interlocução de diferentes áreas de conhecimento, como a educação a filosofia e as artes, a fim de propiciar um meio capaz de fomentar práticas da diferença, as quais escapam do instituído, do estratificado no seu território de origem, fortalecendo a criação de possibilidades para que venham a experimentar ideias afastadas de procedimentos, universais e objetivos do conhecimento moderno. Mais do que isso, pretende-se que essas práticas estejam afastadas de procedimentos os quais normalizam e selecionam configurando um processo de hierarquização e centralização. Por fim, que se utilizem de ideias que sirvam como ferramentas para auxiliar em assuntos incisivos nesta contemporaneidade, sendo encaradas nos diversos tipos de saberes, com maior possibilidade de exercício da criatividade.

Este estudo utiliza como metodologia de pesquisa, a cartografia, a qual se configura enquanto uma metodologia de pesquisa qualitativa - desenvolvida a partir das idéias dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari - por entender que este método se faz condizente com o referencial teórico escolhido e, com a concepção de educação contemporânea aqui proposta. Pode-se entender por cartografia o registro dos saberes de experiência. O método cartográfico exige criação, invenção, fabulação. Ele conta como nós vamos respondendo àquilo que nos atravessa e como damos sentido a esses atravessamentos. Ademais, esse método procura descrever o percurso da escrita, ou seja, a narrativa de um processo de subjetivação - o processo de subjetivação de si - que se faz pelo agenciamento (reunião de formas, expressões e conteúdos) de alguns materiais, no caso desta pesquisa, o cinema e a literatura.

Processos educacionais e formativos através da constituição da subjetividade

O conceito de subjetividade pode ser entendido como o estado de constituição de si ou o modo de ser e de viver ou, ainda, a maneira de existir (PELBART, 2000). São os fluxos que vão constituindo os indivíduos através do encontro com o contexto sócio-cultural ao seu redor, configurando-se processos de individuação. Não é algo que está dado previamente, porque está em constante elaboração, podendo transformar-se em uma estética da existência a partir de si. Não se trata do conceito de subjetividade ancorado no pensamento moderno que o entende enquanto o estudo do “[...] sujeito essencialmente representativo, coerente, ativo, autônomo, consciente, racional, submetido ao Princípio da Identidade Universal, capaz de exorcizar toda forma de diferença” (CORAZZA, 2002, p.11).

Partindo da noção de subjetividade acima mencionado, pensa-se que a educação, neste contexto, está preocupada com a produção de outros modos de existência, oferecendo ferramentas para colaborar com a construção de um processo pelos quais indivíduos se transformam ou são transformados por dispositivos culturais. Preocupa-se em entender as formas de vida contemporânea, por isso, se detêm nos mecanismos de individuação, os quais não ocorrem apenas nas instituições de ensino.

Nesta perspectiva educacional, a composição de um saber não surge pronta, é um processo que se dá pelas experiências ou saberes de experiência (LARROSA, 2002). Esses saberes só são possíveis em um contexto particular, subjetivo, encontrando sentido no momento em que constitui uma forma de existência. O caminho para a formação, nesta concepção, não faz a utilização da prescrição de fórmulas e receitas previamente elaboradas e nem segue modelos prontos, mas sim oportuniza a experiência, fazendo a oferta de materiais que possam estimular o exercício do pensamento. Trata-se de uma pedagogia de si.

Os saberes de experiência se constituem a partir da relação entre o conhecimento e a vida. Dizem respeito à forma como se responde e se produz sentido ao que vai acontecendo no decorrer da vida. Essa experiência é particular, subjetiva, contingente, relativa e pessoal. Não pode separar-se do indivíduo concreto, pois constitui um processo de subjetivação, que não pode ser exterior, já que é algo singular.

As teorias pós-críticas em educação visam conceber a esfera da educação partindo da dimensão da subjetividade, porém, refutando a subjetividade moderna que consiste na normatização das condutas humanas por meio de doutrinas definidoras daquilo que “é certo”. Tais teorias não estabelecem uma política subjetivadora prescritiva, cujas práticas nos conservam encarcerados às próprias identificações, diversamente disso, o pensamento pós-crítico visa:

[...] afrouxar os laços que amarram uma subjetividade demasiadamente solidificada, uma subjetividade dotada de uma identidade demasiadamente compacta, uma subjetividade, digamos, demasiadamente idêntica a si mesma. [...] destrói certezas, Especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza está a possibilidade do devir. (LARROSA, 2010, p.180-1).

Outro componente que pode ser acrescentado a essa perspectiva pedagógica é a alegria, constituindo dessa maneira uma pedagogia da alegria, já que o conhecimento advém dos encontros alegres (bons encontros). No entanto, apesar da possibilidade de um vínculo profícuo através da utilização de práticas alegres na educação, percebe-se o pouco uso dessa na pedagogia, pois o que predomina é a utilização de:

Tais práticas educacionais servem como ruptura, configurando-se dissonantes dos conceitos predominantes e preestabelecidos. Um pensamento educacional que cause estranhamento e suscite dúvidas, questionamentos, novas formas de sentir e pensar, os quais se preocupem menos em dar as respostas, encontrar as verdades e lançar hipóteses passíveis de verificação para obtenção de resultados. Isso só se faz possível através de um processo de movimentação do indivíduo consigo mesmo. Esta visão possui a característica de “[...] ter pouco a ver com o racional, o sistemático, o acadêmico, com a teorização científica, grave, séria da Educação” (CORAZZA, 2002, p.13). Deste modo a:

[...] “seriedade” do discurso pedagógico, conseqüência talvez de seu caráter essencialmente moral e moralizante, e numa crítica à ideia de que a formação tem um final que poderia ser entendido como a consecução de uma identidade entendida como o pleno conhecimento e o pleno domínio de si mesmo [...] compreendendo esse “si mesmo” como um atributo ou uma propriedade: a ideia de que o final da formação seria uma autoapropriação. Frente a essa ideia de ter a si mesmo de uma forma estável, ou de ser alguém de uma forma definitiva, frente a pretensão de uma identidade própria sem desvios e sem fissuras, frente à tirania desse modo de ser enclausurado sobre si mesmo que os filósofos denominaram substância [...]. (LARROSA, 2010, p.15).

Esta formação pedagógica está em desacordo das prescrições e pregações dogmatizantes, propiciando a possibilidade de criação de outros modos de pensar estimulando a abertura para mudanças. Visto que: “um dos grandes perigos que rondam a teoria educacional é perder a capacidade de criar suas próprias ideias” (CORAZZA, 2002, p.95). Deste modo a pedagogia pode servir para provocar estranhamentos e inquietudes, capazes de gerar uma torção no pensamento, e servindo como resistência:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém, se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, a o prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto [...] (LARROSA, 2010, p.52).

Essa educação mostra-se diferenciada de uma formação reprodutora daquilo que lhe é emitido, ou seja, pretende-se um ensino que ofereça meios para fomentar o pensamento, servindo como suporte, mas não determine um modo de conduta, mas que “ajude o educando” a encontrar por ele mesmo, o seu modo de agir, para que dessa forma, não precise reproduzir os padrões hegemônicos, os quais lhes foram determinados.

Dessa forma, o entendimento pedagógico possui uma visão dissonante daquelas determinadoras de modelos, os quais enfraquecem a potência de viver, essa percepção pretende afectar, criando no pensamento a possibilidade de fuga das dualidades, das

máquinas binárias, estabelecendo-se em um “entre”, não situado no ponto fixo das extremidades de um pólo ou de outro. Objetivando, com isso, um deslocamento a partir de uma abertura para o sensível, gerando novos modos de perceber, agir e existir.

Esse contexto formativo produz a possibilidade de ler o mundo de uma maneira renovada, por isso o ensino não se apresenta apenas de forma transmissiva, na qual o educador repassa o conhecimento fazendo uso de modelos, os quais definem condutas e, esperam converter o aprendiz em algo. O professor pode ser pensado como “[...] alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, [...] volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria” (LARROSA, 2010, p.41). De tal maneira:

[...] na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não sabíamos algo e, no final, já o sabíamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. (LARROSA, 2010, p.52).

Assim, na perspectiva aqui proposta, a educação não tem a intenção de consertar ou salvar os indivíduos e nem formá-los para refletir, contrapondo-se, portanto, com as percepções dominantes. Esta concepção educacional está para além dos muros institucionais, atravessando todos os domínios da vida, afastando-se dos modelos e das prescrições. A constituição de um saber viabiliza-se por meio de vivências, por isso trata-se de um processo de criação, configurando-se em um contexto particular e subjetivo, proporcionando outros modos de existência. Em suma, a educação enquanto possibilidade de contraponto aos fluxos instituídos serve como um ato de singularização produtora da diferença.

Suporte teórico e metodológico

Para tanto, como referencial conceitual, analítico e metodológico, esta pesquisa utilizar-se-á da corrente de pensamento pós-estruturalista ou pós-moderna derivada da filosofia da diferença, especialmente através de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Parte-se desse referencial a fim de estabelecer um vínculo entre a educação contemporânea e a vertente teórica acima citada, a qual serve como ponto de partida para a elaboração de uma pedagogia que objetiva o estudo dos modos contemporâneos de subjetivações e de constituição de saberes, distanciando-se dos modelos hegemônicos vigentes.

O procedimento metodológico proposto para este estudo, a cartografia, a qual se configura enquanto uma metodologia de pesquisa qualitativa – desenvolvida a partir das idéias dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari – por entender que este método se faz condizente com o referencial teórico escolhido e, com a concepção de educação contemporânea aqui proposta. Pode-se entender por cartografia o registro dos saberes de experiência. O método cartográfico exige criação, invenção, fabulação. Ele conta como nós vamos respondendo àquilo que nos atravessa e como damos sentido a esses atravessamentos. Além disso, esse método procura descrever o percurso da escrita, ou seja, a narrativa de um processo de subjetivação – o processo de subjetivação de si – que se faz pelo agenciamento (reunião de formas, expressões e conteúdos) de alguns

materiais, no caso desta pesquisa, o cinema e a literatura, ou mais especificamente, o livro *Lavoura Arcaica* de Raduan Nassar e o filme homônimo de Luis Fernando Carvalho.

Cartografar constitui a descrição das ressonâncias produtoras de intensidades obtidas a partir das experiências vividas por parte de um pesquisador. A cartografia não pretende encontrar respostas definitivas para perguntas previamente elaboradas, mas produzir novos conhecimentos através do uso da experimentação de novas ferramentas que ativem o pensamento pela ampliação dos estímulos sensíveis.

A cartografia estabelece o desenho de um movimento, o acompanhamento e o registro de um processo. Dessa forma, as etapas de uma pesquisa não estão dissociadas e nem são estanques. Neste modo de pesquisa, os dados não estão prontos eles são fabricados (BARROS; KASTRUP, 2009).

Optou-se nesta pesquisa, pela utilização tanto da obra literária quanto da versão cinematográfica de *Lavoura Arcaica*, pois se tratam de expressões artísticas que compõem linguagens diferentes, com possibilidades narrativas diversas, neste caso, complementares. O filme, um desdobramento do livro, permite a utilização de metáforas visuais (dada a sua natureza estética) que são importantes para os objetivos deste trabalho, pois somente a leitura do livro não permite toda esta abrangência. Literatura e cinema, neste contexto, são pensados como meios de comunicação e de expressão, capazes de incitar pensamentos e sensações.

Pretende-se através do encontro com o cinema e a literatura, é que estes materiais estimulem a criação de novas imagens de pensamento, compondo uma maneira singular de agir e pensar. Funcionando, também, como dispositivos para que se estabeleçam práticas inventivas de si, cujo resultado ajude a constituir um estilo de escrita:

[...] pensar no estilo a ser utilizado na grafia do trabalho de pesquisa ganha importância ímpar, uma vez que o mesmo precisa deixar-se atravessar, necessariamente, pelas nuances éticas, estéticas e políticas conceitualmente associadas ao referencial teórico-metodológico subjacente à cartografia; preocupada com a possibilidade de invenção de novas imagens no pensamento que possam, irreparavelmente, romper com a política de reconhecimento orientada à aplicação técnica de esquemas lógico-representativos que possam confirmar a ilusão das verdades absolutas. (LOPES, 2008, p.3).

Não se objetiva neste trabalho fazer uma interpretação do livro e do filme tentando entender o que o autor e o diretor quiseram dizer com suas obras, procurando assim significados, mas de usá-los como um dispositivo que sirva de meio para a vivência de uma experiência a partir do encontro com a literatura e com o cinema, pois estas linguagens possuem a capacidade de gerar, através da emissão de signos, a produção de novos sentidos. Desta maneira, o que se propõe é “[...] tomar tais imagens não mais como representações de uma realidade espacial, exterior, numérica e logicamente inteligível; mas como puras imagens, isto é, como impressões grafadas em nossas almas pelos afetos, signos e sentidos experimentados no encontro” (LOPES, 2008, p.10). Também não se almeja fazer uma mera coleta de dados através do manuseio deste material, mas produzi-los, estabelecendo um campo problemático entre o si e o mundo, por meio do tensionamento do pensamento a partir de processos de diferenciação para que se produzam novos saberes.

A partir da escolha de trechos do livro e da seleção de cenas do filme serão feitas transcrições das sensações obtidas em um diário de campo que tem como objetivo servir de registro enquanto o processo de pesquisa estiver em curso. As anotações feitas serão utilizadas como referência e não como modelo “[...] indicando os modos de ver e de dizer permitindo novos regimes de enunciação e de subjetivação” (BARROS; KASTRUP, 2009). Trechos do diário serão utilizados para composição da redação do artigo, estas notas serão conectadas com os conceitos escolhidos como base teórica para este trabalho.

A possibilidade de intercessão entre a cartografia e o cinema é a de que aquele que pesquisa tenha a possibilidade de fazer de si parte constituidora da mistura de sensações da qual se faz inerente à investigação, deixando-se afetar pelo movimento dos signos nos emaranhados transterritoriais, os quais se consegue provocar. A partir disso, busca-se alterar o modo como as coisas estão dispostas, estabelecendo-as de um outro jeito, no qual o pensamento pode experimentar-se na linguagem cinematográfica, através da edição, dos enquadramentos, das cores, da música e de toda sorte de sensações que um filme pode proporcionar (LOPES, 2008). Como um meio de expressão artística, há, no cinema, o potencial para estimular a produção de saberes e subjetividades, através de suas diversas dimensões, em especial, as estéticas, cognitivas e psicossociais (DUARTE, 2002).

A reunião do cinema e da literatura: experimentando a obra *Lavoura Arcaica*

Lavoura Arcaica, livro escrito por Raduan Nassar em 1975 e adaptado para o cinema com o mesmo nome por Luis Fernando Carvalho em 2001, trata-se da história de um filho (André), jovem pertencente a uma família de origem libanesa bastante tradicional, conservadora e hierárquica, marcada por regras de conduta bem definidas, e que deviam ser seguidas por todos os membros da família. Ao sair de casa – a fazenda de sua família – o personagem André, mergulha na estrutura familiar e faz disto uma experimentação de vida, buscando para si a criação de outra(s) possibilidade(s) de existência, que não aquelas pré-estabelecidas e impostas pelo seu círculo familiar, sobretudo por seu pai (Iohána). Além disso, queria também fugir da paixão incestuosa que sentia por uma de suas irmãs, Ana.

O romance – *Lavoura Arcaica* – está dividido em duas partes: A partida e O Retorno. Na primeira parte, André decide abandonar sua família mudando-se para um quarto de pensão em uma cidade próxima. Tempos depois, é encontrado por seu irmão mais velho (Pedro), o qual é designado para levá-lo de volta à fazenda, com o objetivo de reconduzi-lo para que a família pudesse se restabelecer. Neste reencontro, marcado por um denso diálogo entre os irmãos, André conta a Pedro, de maneira resignada e com ressentimento, os motivos que o levaram a abandonar a família, explicando seu conflito com os valores paternos e revelando sua paixão por Ana. Na segunda parte, André retorna para casa com Pedro onde é esperado ansiosamente por seus familiares, os quais preparam uma festa para sua chegada. Pai e filho têm uma longa conversa, a qual evidencia a distância entre os dois. A história possui um desfecho trágico com a morte de Ana, assassinada pelo pai ao descobrir seu envolvimento com André. As duas partes são marcadas por lembranças da infância do protagonista, mostrando a afetuosa e, ao mesmo tempo, sufocante relação que André possui com sua mãe, em contraponto com os ensinamentos ortodoxos de seu pai.

A história é narrada em primeira pessoa, ou seja, é contada a partir do ponto de vista do protagonista, o qual tem um pensamento caótico, em virtude disso a narrativa (livro e filme) não se apresenta de maneira linear e se utiliza de diversas metáforas. Tal fato é percebido na conversa com seu irmão, quando André enfatiza a necessidade de

um deslocamento geográfico como única possibilidade de sobrevivência, rompendo com os códigos de conduta “arcaicos” dominantes, que o sufocavam, dando vazão aos seus pensamentos.

André pode ser pensado enquanto um membro que foge ao padrão identitário de sua família, constituindo-se enquanto um elemento de diferença, ou seja, aquele que rompe com a estrutura, com o instituído, com a organização do pensamento dominante, é a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, que não é oposição (dualidades) e nem diversidade. Também não se trata de negação da identidade, mas sim da diferença de origem, a qual combate a representação, a imagem do pensamento e possibilita, dessa forma, a construção de uma ideia (DELEUZE, 2000).

O protagonista-narrador de *Lavoura Arcaica* não é levado a uma verdade que lhe é inerente, a constituição da sua subjetividade vai sendo construída através de um caminho árduo, permitindo o deslocar da sua personalidade, do seu universo sócio-cultural, da sua maneira fixa e convencional de ser, abrindo-se para a possibilidade de produzir novos sentidos, e como consequência outro olhar sobre o mundo.

O homem se faz ao se desfazer; não há mais do que risco, o desconhecido que volta a recomeçar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva da certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser a arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. (LARROSA, 2010, p.41).

Na medida em que André transgride as regras instituindo outras possibilidades, abre espaço para a criação de novos modos de vida, os quais podem ser entendidos enquanto resistência (DELEUZE; PARNET, 2001), ou seja, como dispositivos capazes de transformar, furar, produzir vazamentos, formando séries, denotando a diferença. É a tentativa de tencionar o pensamento automático da representação, buscando liberar a vida das estruturas (molaridades). São micro fissuras que produzem máquinas de guerra (DELEUZE; PARNET, 1997).

André desvia do caminho que lhe fora definido, traçando linhas de fuga (DELEUZE, 1998), criando condições provocadoras de modificações em um modo de viver estruturado, o que torna possível uma variação, provocadora da dissolução de alguns dos paradigmas normatizadores da vida desse personagem. As linhas de fuga desenhadas por André aparecem em diversos momentos da história, especialmente no seu deslocamento espacial e geográfico – a saída de casa – e também, na prática do incesto e no confronto com seu pai. Esses desvios que modificam o rumo da vida do protagonista, estendem-se também, ao restante da família.

O estado de cólera que acomete André aparece em seu discurso impulsivo, agressivo, atormentado e violento gerado pelo sofrimento da impossibilidade da realização de sua paixão por Ana. O corpo desse personagem não suporta a repressão impostas pelo pai, encontrando no incesto um meio de contestar a lei paterna. Frente ao discurso de proibição do pai, André afirma a vida, confrontando-o. Através de saberes que ele constitui por experiências, percebe que os valores sólidos e sagrados celebrados por seu pai, poderiam ser relativos e flexíveis.

Assim, abre espaço para a demolição da estrutura de concreto estabelecida dos regulamentos paternos que determinavam a condução familiar, tendo como consequência, a implosão da família.

As considerações feitas a partir de *Lavoura Arcaica* servem para mostrar a relação entre os saberes e as subjetivações, pois a constituição de subjetividade ocorre

mediada por uma experiência formativa derivada a partir da abertura para a possibilidade de se permitir experimentar algo afastado da padronização que constituía o protagonista dessa narrativa, permitindo que esse pudesse construir algo novo para si e, não apenas assimilar um modo de ser. Desta forma, a educação, colocada em um panorama mais amplo, pode ser assim pensada, enquanto um dispositivo promotor de outros modos de existência na atualidade.

Referências

- BARROS, Laura Pozzana e KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **L'Abecedaire de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Relógio d'água editores, 2000.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, jan/fev/mar/abr 2002, n. 19 p.20-28.
- LAVOURA ARCAICA. Direção: Luís Fernando Carvalho. Produção: Luís Fernando Carvalho; Maurício Andrade Ramos; Raquel Couto e Tibet Filmes. Europa Filmes. Brasil: 2001. DVD.
- LOPES, Sammy Willian. **Como proceder de um modo que tenhamos certeza que seremos surpreendidos em nossa própria pesquisa – cinema e cartografias em educação: co-implicações sensíveis**. 31º Reunião Anual da ANPEd. 2008.
- NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PELBART, Peter Pál. (Eu)reca! In: PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda., 2000.

5) Filosofía, Educación y Economía Solidaria: tejer redes de la liberación

Giselle Moura Schnorr

El presente trabajo tiene por objeto aclarar algunos aspectos de una experiencia educativa que tiene el supuesto teórico y metodológico pedagogía liberadora (Paulo Freire) y las contribuciones de la filosofía latinoamericana de la liberación. Este es el Proyecto de Educadores Sociales de Salvador - Bahía – Brasil, que desde 2006, promueve actividades educativas y la organización comunitaria con el compromiso de superar la pobreza y la exclusión social a través de acciones educativas, de cualificación profesional y acciones para generar trabajo en perspectiva de la economía solidaria, a fin de establecer redes de cooperación (Mance: 2001). Educación en este proyecto propone cambios en la realidad social, en las relaciones humanas, contribuyendo en formación de personas éticas, políticamente comprometida y dedicada a prácticas conjuntas. Este proceso desafía en la construcción colectiva, participativa y democrática de las instituciones, personas, conocimientos, experiencia y movimientos sociales, en un que-hacer político, transformador educativo, económico y cultural. A

través de una metodología de la praxis, en otras palabras, parte es la realidad, de la relación y el compromiso social de los estudiantes a volver a la realidad con las acciones de impacto socio-económico, esta experiencia expresa una compleja red de búsqueda de la liberación. A partir del diagnóstico de las realidades locales y mundiales lleva a cabo reflexiones teóricas en un movimiento de la producción colectiva de conocimiento que tiene como objetivo contribuir a la transformación de la realidad. Contiene los principios básicos de la horizontalidad, de la complementariedad de conocimientos y experiencias, valorar la diversidad, la aceptación de los demás en su singularidad, el conocimiento al servicio del cambio social relacionada con el proceso de movilización, cuestionamiento constante de la realidad, la producción y la redefinición de los conocimientos. Teniendo en cuenta las experiencias de este proyecto, que se mueve para convertirse en una Escuela Permanente de Educación y Economía Solidaria, presumimos que se trata de una expresión de la rica contribución de filosofías de la liberación en el campo de la educación y la cultura, dando un nuevo sentido a las prácticas de enseñanza, recrearlas teniendo en cuenta las dimensiones de la subjetividad y la transformación de la filosofía misma.

6) Educación Física escolar una propuesta curricular multicultural, EDUCACIÓN FÍSICA Y CULTURA CORPORAL

Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo

Universidad Estatal de Campinas – UNICAMP, Brasil

Justificativa de la disciplina

Existe consenso sobre la necesidad de re-inventar la educación en la escuela (CANDAU, 2008) para que pueda ofrecer espacios y tiempos de enseñanza y aprendizajes significativos y desafiantes para los contextos sociopolíticos y culturales actuales y que al mismo tiempo lleven en consideración las inquietudes de los jóvenes y niños.

Sentimos que la escuela está en crisis porque percibimos que ella está cada vez más desenraizada de la sociedad. La educación escolarizada funcionó como una inmensa máquina encargada de fabricar al sujeto moderno, más el mundo cambió y continúa cambiando cada vez más rápido, sin que la escuela este acompañando estos cambios. (VEIGA NETO, 2003: 110).

En los tiempos actuales, las cosas culturales no pueden ser ignoradas por los educadores(as), sobre el riesgo de que la escuela se distancie cada vez más del universo simbólico, de la mentalidad e inquietudes de nuestros jóvenes.

Tenemos consciencia de que existe una relación intrínseca entre educación y cultura(s). Estos dos universos están profundamente entrelazados y no pueden ser analizados separadamente, a no ser que se realicen a partir de su íntima articulación. Sin embargo, hay momentos históricos en que se experimentan un descompás, una ruptura y a veces hasta un confronto en esta relación.

Nuestra formación histórica está marcada por la eliminación física y simbólica del “otro, del diferente”. Los procesos de negación del “otro” también se dan en el plano de las representaciones y en el imaginario social. En este sentido, el debate multicultural en América Latina nos coloca delante de nuestra propia formación histórica, de preguntarnos como nos construimos socioculturalmente, que cosas negamos y silenciamos, que cosas afirmamos, valorizamos e integramos en la cultura.

La escuela siempre tuvo dificultad para lidiar con la pluralidad y lo diferente. Tiende a silenciar y neutralizar al alumno que tiene iniciativas propias o que piensa o actúa diferente. Se siente más confortable con lo homogéneo y lo padronizado. Sin

embargo, abrir espacio para la diversidad, lo diferente y para el entrecruzamiento de culturas, constituye el gran desafío que está llamada a enfrentar. Moreira e Candau (2003: 161). Siendo así, la escuela puede ser vista como un espacio de entrecruzamiento de culturas, fluida y compleja, atravesado por tensiones y conflictos.

Hay conciencia de que las relaciones y mecanismos que permiten las relaciones culturales no son idílicas, no son relaciones románticas, ellas fueron construidas a lo largo de la historia y por tanto están atravesadas por cuestiones de poder, por relaciones fuertemente hierarquizadas, enmascaradas por prejuicios y discriminación a determinados grupos. El multiculturalismo es una característica de las sociedades actuales, vivimos en sociedades multiculturales.

La problemática de la educación escolar contempla diferentes dimensiones: la universalización de la educación; la calidad de la educación impartida; la forma de estructurar los proyectos político pedagógicos; la organización interna de la escuela; las concepciones curriculares o la visión de currículo utilizada; las relaciones de la escuela con su comunidad; la función social que se tiene de la escuela; la forma de lidiar con la indisciplina y/o violencia; la forma de evaluar; y la oportunidad que se le ofrecen a los profesores para estar actualizados.

El multiculturalismo en la Educación envuelve la naturaleza de las respuestas que se da a toda esta diversidad en los ambientes educacionales, sea en las teorías, prácticas y políticas que se aplican en estos establecimientos.

Cuando hablamos de multiculturalismo, nos estamos refiriendo a los enormes cambios culturales y demográficos que ha sufrido la sociedad contemporánea y que la han transformado a la sociedad en sociedades altamente complejas. Estos cambios han provocado diferentes tipos de consecuencias, tanto positivas como negativas, que se manifiestan en los diferentes espacios sociales (laborales, recreativos, educacionales etc.), cuando albergan diferentes tipos de población (diferencias relacionadas con la etnia, género, sexualidad, cultura, religión, clase social, edad, deficiencias, entre muchas otras) que marcan a los individuos y a los grupos sociales.

La problemática multicultural nos coloca de forma privilegiada frente a los sujetos históricos que fueron masacrados, que supieron resistir y continúan hoy afirmando sus identidades y luchando por sus derechos de ciudadanía plena en nuestra sociedad, enfrentando relaciones de poder asimétricas, de subordinación y exclusión. La modernidad abordó la diversidad de dos formas básicas: asimilando todo lo que es diferente a formas o padrones únicos o segregando en categorías todo lo que está fuera de la “normalidad” dominante. Gimeno Sacristán (2001: 123-124) In Candau (2008: 15).

Por tanto se pretende socializar las discusiones, estudios y principios norteadores de procedimientos pedagógicos, donde las cuestiones referentes a identidad, raza, género, sexualidad, religión, cultura juvenil junto con los diferentes saberes que circulan en la escuela sean incorporados, discutidos y analizados.

El siguiente abordaje propositivo quiere promover una educación para el reconocimiento del “otro”, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una educación para la negociación cultural, que enfrenta los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales en nuestras sociedades y sea capaz de favorecer la construcción de un proyecto común, donde las diferencias sean dialécticamente incluidas.

BIBLIOGRAFIA

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, A. F. ; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos de ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago., 2003

VEIGA NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

Puntos a ser abordados en la Ponencia

- La Educación Física escolar como disciplina y no como actividad física.
- Definición de los conocimientos que aborda una disciplina de Educación Física escolar.
- Organización de los contenidos y su distribución en la Educación Formal (Educación Infantil, Enseñanza Básica y Enseñanza Media).
- Características de la disciplina Educación Física escolar para la Educación Formal (Educación Infantil, Enseñanza Básica y Enseñanza Media):
- Educación Infantil: Vivencia de la cultura familiar patrimonial
- Enseñanza Básica: Vivencia con información de la cultura patrimonial de América Latina para los cuatro primeros años. Vivencia con información y discusión de la cultura popular para los cuatro últimos años.
- Enseñanza Media: Preparación para la formación de Agentes comunitarios en el área de Educación Física.

7) La investigación participativa como investigación científica o la forma concreta de reconocer la unidad entre sujeto y objeto, A.S.Rojas, P.M.Sisti, J.F.Gerez, UNGS, Centro de las Artes.

Nuestro trabajo se inscribe en la presentación de avances de la Investigación Participativa “Escuelas Itinerantes de Comunicación: jóvenes pertenecientes a sectores de bajos recursos (de barrios circundantes a la Universidad) y su relación con la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS)”.

El objetivo de este trabajo es analizar la relación que mantienen los habitantes de los barrios lindantes de la UNGS con la misma, tomando como punto de partida la existencia del Campus a partir del año 1999 y la experiencia de una población que no ha tenido acceso a formación universitaria a lo largo de su historia. Distintas concepciones que circulan en el imaginario colectivo y académico sostienen que la educación superior no se corresponde con los sectores de bajos recursos. Por esta razón nuestra investigación se aboca a constatar cuál es la necesidad que expresa y de qué manera lo hace, la población en cuestión. El proceso de la investigación participativa se focaliza en que el Otro (objeto de estudio) desarrolle atributos, capacidades y/o habilidades a través de un trabajo colectivo que, a su vez, lo invite a reconocer sus potencialidades para poder reafirmarse en la construcción de un sentido de pertenencia de la Universidad en particular y del Estado en general. También se incluye la recolección de fuentes orales a partir de entrevistas individuales y grupales, registros fílmicos y eventos que impliquen charlas y debates sobre el sentido de la universidad y la experiencia histórica de la población mencionada. La necesidad de la inclusión al

XI CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONO SUR “En el Bicentenario de la Independencia. El protagonismo de nuestros pueblos” no corresponde a un tipo de

vinculación exterior planteada de manera abstracta. Nos parece pertinente debido a que este trabajo pretende avanzar frente a nuestras propias limitaciones a la hora de investigar y de darle forma a nuestra acción política. Estas se refieren a la conceptualización y a la categorización propia de la construcción lógica imperante en el conocimiento científico. Avanzar frente a dichas limitaciones no es otra cosa que avanzar en comprender que nuestro objeto de estudio no es exterior a nosotros mismos como seres humanos. Partir de lo contrario, es decir, de la definición, la categorización y conceptualización de aquello que se quiere conocer es negar nuestra propia existencia y el sentido que le damos a nuestra acción política. Desde este planteo nos vemos con la necesidad de discutir nuestra propia acción a la hora de investigar que no es otra cosa que efectuar una crítica al método imperante en la ciencia toda. Nuestro propósito es discutir las potencialidades que tiene el método dialéctico a la hora de conocer objetivamente la realidad y actuar sobre ella.

8) Aproximación al discurso de Arturo Roig en la temática educativa.

“Uno es nuestro origen y vivimos separados. Uno nuestro bello idioma y no nos hablamos”. Francisco Bilbao

Julia Enriqueta Araya Morales.

Doctorando en ciencias humanas U. Austral de Chile

Universidad Santo Tomás- Talca Chile, Becaria CONICYT

Mail:arayajulia@hotmail.com

El texto que a continuación se presenta se ha situado en el análisis del discurso (AD). Esta aproximación es una reflexión a través de algunos aspectos educativos del filósofo Arturo Roig.

El objetivo es reconocer reflexivamente en la mirada discursiva de Arturo Roig, la significancia por el aspecto social, desde la preocupación semiótica con el repensamiento del giro lingüístico y su influencia en el ámbito educativo.

Por tanto nos acercamos a Arturo Roig desde el desarrollo de su discurso principalmente educativo a través de sus expresiones pedagógicas. Si bien, debemos mencionar que su discurso es amplio y variado pues manifiesta una diversidad temática, pero para efectos de este ensayo destacamos sólo algunas ideas de su reflexión pedagógica como creatividad, humanismo entre otras.

La principal interrogante que nos motiva a realizar este ensayo es ¿A qué aspectos educativos le da importancia Arturo Roig, como un aporte a la construcción social de nuestra América?

El análisis es abordado desde los propios textos del autor mencionado. Así, pues nos encontramos frente a un Roig que manifiesta una actitud de innovación frente a lo académico, un precursor para su tiempo. Una apertura en su propio pensamiento al ir considerando los distintos elementos constitutivos del discurso educativo. Nos encontramos ante un filósofo-educador que en su apertura, dialoga y articula una diversidad de componentes pedagógicos, los cuales dan cuenta de sus decisiones educativas.

9) “Entre figuras mitológicas y contextos revolucionarios: Vasconcelos y la Universidad de México”

Gabriela Luque, Paulina Salemi, Tatiana Altamirano y Romina Salcedo.

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

(UNPA)-Unidad Académica Río Gallegos

proyecto.nuestramerica@gmail.com

En esta ponencia tomamos como fuente principal los textos de José Vasconcelos para explorar algunos temas que aparecen en estos discursos: la figura del guía, el compromiso estudiantil y docente, el papel del conocimiento y el lugar de la universidad. Desde su participación inicial en el grupo fundador del Ateneo de la Juventud, su protagonismo en la creación de la Universidad Popular, su función como rector de la Universidad de México y su tarea al frente de la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos se impone como figura decisiva.

¿Por qué nos interesa este Vasconcelos? El derrotero de los jóvenes del Ateneo a lo largo de los años de lucha revolucionaria permite observar que su figura condensa algunos de los tópicos que se verán en los movimientos reformistas: de allí el papel que se le otorga a la educación y al compromiso ético del universitario en la transformación de las condiciones de vida de su pueblo; también, el lugar destacado en la conformación de una red intelectual latinoamericana. Este trabajo se enmarca en una línea de investigación interdisciplinaria radicada en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, que aborda la producción discursiva del intelectual en las primeras décadas del siglo XX en América Latina.

La reflexión Roigiana aparece centrada en la pedagogía universitaria. Un tema poco abordado explícitamente y mucho menos en los años en que nuestro filósofo la inició.

Primeramente compartimos el pensamiento de Freire y Roig, al manifestar que cuando confluyen ideas como que el esfuerzo permite que las cualidades del decir y hacer estén articuladas, es decir que se disminuya la distancia entre el discurso y la práctica, es una cualidad indispensable de coherencia. Ambos nos plantean este llamado.

Se valora uno de los planteamientos de Roig como el de utilizar los **seminarios** para el logro de aprendizaje se fundamenta en un co-aprendizaje y co-enseñanza de los maestros y aprendices. Es decir un trabajo vivenciado entre la experticia y la no experticia, a través del diálogo el cual va mediando en estos polos pero que finalmente es altamente formativo para el más disminuido (el aprendiz). Si bien el seminario pareciera una actividad simplista, no preparada, desorganizada, muy por el contrario se reviste de múltiples significados al incentivar un sinnúmero de actividades previas de todos los participantes. Por otro lado, al efectuarse se ha de poseer las capacidades de escucha y de diálogo, pues el escuchar puede enfrentar al docente a la difícil situación de tener que hacer permeable su discurso transformándolo y readecuándolo. Es decir escuchar es estar abierto a lo que manifiesta el otro, a la flexibilidad del propio pensamiento.

10) Los edupunks : un movimiento alternativo

Silvia Fridman

El objetivo de este trabajo es traer a la mesa de discusión del Corredor de la Ideas estos movimientos educativos alternativos que han surgido en los últimos años como así también los cambios de mentalidades que ha provocado en los jóvenes el mundo digital. En mi caso la investigación sobre los *edupunks* es reciente para lo cual he realizado un relevamiento por Internet y bibliografía sobre el tema. En este nuevo escenario, Alejandro Piscitelli denomina a los jóvenes como *nativos digitales* mientras que los docentes somos denominados como *migrantes digitales*.²

² Alejandro Piscitelli-Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires, Santillana, 2009.

Los grandes avances de la tecnología , vuelven a poner en el tapete de la discusión la brecha entre los cambios estructurales de las sociedades y los conocimientos impartidos en la educación formal. Este tema , por otra parte , no es nuevo. Por ejemplo y para estar a tono con el Bicentenario que celebramos en Iberoamérica, debemos recordar que Hipólito Vieytes , uno de los participantes en la Revolución de Mayo de 1810 en el Rio de la Plata , hace referencia en sus escritos , a que la escuela de su tiempo era muy aburrida , porque los maestros estaban pasados de moda y enseñaban en el siglo XVIII, ideas y conocimientos del siglo XVII. Suponemos que por ello fue que se convirtió en un autodidacta.

Antes de comenzar a explicar el movimiento de los *edupunks* , debemos entender algunas cuestiones que surgieron en la educación hace unas cuantas décadas y que fue la crisis del modelo tradicional , que empezó a manifestarse en los sesenta con la revolución cultural mundial. que dejó sus huellas primero en los movimientos estudiantiles universitarios y una década después en la escuela media. A partir de ese momento la UNESCO y los especialistas apuntaron , como un modo de superar los problemas , a la modificación en los planes de estudio de las carreras de formación docente porque investigaciones que se realizaron a nivel mundial demostraban que dentro de los cuerpos docentes había solo de un 25 a 30 % de profesores que se adaptaban a los cambios e innovaban en sus clases ; mientras que el resto seguía en la misma estructura de conocimientos y metodologías de enseñanza del momento en que inicio su actividad en el sistema educativo.

En julio de 2009 , se llevó a cabo en Paris la Conferencia Mundial sobre el Educación Superior convocada por la UNESCO, y allí se habló entre otros temas que la educación está atrasada veinte años respecto a los avances tecnológicos de la sociedad . En esa misma ocasión , Abdul W. Khan, Subdirector General de Comunicación e Información de la UNESCO expresó : *el sistema tradicional no puede , por si solo, hacer frente a estos retos. Debemos plantearnos las preguntas: ¿las universidades de hoy serán los dinosaurios de mañana? ¿habrá cambios profundos en los contenidos del aprendizaje? ¿Cuál es la función de los estudiantes y el personal docente y cómo podemos asegurar la calidad y la sostenibilidad en Internet?*³

Asimismo en esa reunión se manifestaron preocupaciones acerca de la perdida de de la interacción personal entre profesores y alumnos que existe en la educación presencial pero también se acordó que no hay educación sin comunicación y que ahora esa comunicación se puede mantener por Internet.(cita)<http://www.unesco.org>

A través de lo debatido en el Congreso del 2009, observamos que ya en la UNESCO , se ha tomado conciencia de lo que observan muchos docentes y alumnos de Educación Superior, respecto a necesidades de cambio en el proceso de aprendizaje y de los contenidos curriculares. Estas opiniones permiten entender porque grupos de jóvenes han decidido tomar un camino alternativo para su educación.⁴

. El desarrollo digital de los últimos 20 años trajo aparejadas prácticas culturales, interacciones, comunicaciones, y sistemas organizacionales que reformularon significados, interpretaciones, legitimaciones y valores en todas las capas de la sociedad, trastornando el “orden” de las cosas. Estos rasgos de época alcanzan al

³ [http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org) / es ¿ Van las TIC hacer la universidad tradicional obsoleta ?Conferencia Mundial sobre Educación Superior , 2009.

⁴ Ibidem .

conjunto de la sociedad, revelando algo que ya estaba anunciado en el acceso –legal o ilegal– a la TV por cable: los sectores marginales no son marginales a la tecnología de la comunicación y, por consiguiente, a la información social, en la misma medida en que lo son económica o políticamente.⁵

El posteo de un bloguero argentino de 23 años , explica que :*Hoy los pibes tenemos más voz e interés que los adultos porque somos artífices de la horizontalidad de los mensajes que plantea Internet, las redes sociales, los blogs y demás. ... Nosotros vemos en Facebook la opinión de un amigo kirchnerista, de otro radical y así. Leo a Natanson [Pagina 12] y después un artículo de La Nación que me envió un amigo, y la participación se agranda cada vez más. La web es más democrática que cualquier gobierno. Se terminó la verticalidad del mensaje que era funcional a los intereses políticos de algunos, y que construyó las ideas cerradas de nuestros abuelos.*⁶

Coincidimos con Peirone en que el cambio de paradigmas no es otra cosa que la fatiga de un sistema que resiste su capitulación frente a la emergencia de otro que aún no tiene institucionalidad, pero que no está lejos de hallarla . Se requiere mucho esfuerzo de comprensión teórica y práctica, científica y tecnológica, para encontrar un diálogo con esta nueva dimensión política que plantean los jóvenes.⁷

Los edupunks han surgido en el 2008 . Jim Groom un especialista en tecnología formativa los denominó así . Es una forma de organizar en red , el trabajo colectivo y es , según algunos autores , un cambio pedagógico..Se basa en la filosofía de *Hágalo Ud mismo* es decir que gracias a las redes sociales, a la Web 2.0 y la colaboración en línea, los alumnos pueden elegir áreas o segmentos que mas le interesen y les sirva para sus objetivos institucionales .Esta corriente se centra en el estudiante , con recursos creados ya sea por el profesor o por la comunidad , en vez de las corporaciones. Promueve el aprendizaje del alumno , motivado a partir de sus propios intereses. Se rebela contra ciertas practicas de los modelos tradicionales de educación .el objetivo es que los educadores estimulen a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Este movimiento de educación expandida fue puesto en marcha por el canadiense , Stephen Downes , especialista en los campos de aprendizaje en línea, nuevos medios de comunicación, pedagogía y filosofía.

Al movimiento edupunk se le agrega el de la educación expandida que postula que la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar , dentro y fuera de los muros de la institución académica.⁸

El profesor Diego Lema en su blog ,recoge las críticas que hacen a este sistema los docentes estructurados en el sistema tradicional en la que los profesores se consideran como fuente inexorable del conocimiento y observan a esta nueva corriente como destructora de la cultura.⁹

Este nuevo modelo es considerado por algunos autores como un modelo basado en el constructivismo en un proceso de aprendizaje cooperativo. Por otra parte , debemos recordar que estos modelos de estudio cooperativo en las aulas , idóneamente

⁵ Fernando Peirone. Sobre juventud y política. Página 12, martes 21 de septiembre de 2010

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem

⁸ Portal educativo del Estado Argentino.educ-ar:stephendownes.

⁹ Diegolema.wordpress.com/tag / edupunk

dirigidos , no son nuevas y han tenido éxito desde las teorías educativas de John Dewey

De acuerdo con estas nuevas concepciones el profesor Alejandro Piscitelli y un destacado equipo de colaboradores están implementando desde el 2009 , el *Proyecto Facebook* , en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El Proyecto Facebook fue publicado en 2008 y en su primer capítulo que tiene un título muy sugestivo *Edupunk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook* , donde analizan algunos aspectos de esta corriente que comentaremos a continuación. Una de las cuestiones que deben considerarse para que avance la revolución digital en educación , es no solo que los estudiantes tengan acceso a las computadoras y la conexión de las mismas en red para contacto interno y con el mundo exterior , sino que se elaboren software educativos atractivos con los temas curriculares y que los profesores estén preparados y dispuestos para utilizar esa tecnología para la enseñanza. En este aspecto coincidimos con Piscitelli , que en la Argentina estamos rezagados.¹⁰

Otra cuestión es que la pedagogía en red es totalmente incompatible con la estructura jerárquica y estructurada de los feudos de conocimiento que existen en las universidades o en los sistemas de becas , acreditación y en las carreras científicas. Desaparecen las clases magistrales y el desarrollo de cursos en forma lineal bajo este nuevo sistema.¹¹

Esta concepción punk de rebelión ante lo establecido y de propuesta de sistemas de autogestión comienza a expandirse en la Argentina.. Durante el transcurso de este año y ante un conflicto en el Colegio Nacional de Buenos Aires dependiente de la Universidad de Buenos Aires, los estudiantes repartían panfletos sobre la situación planteada en el establecimiento educativo. En dicho escrito , una agrupación denominada *Grupo Utopía Socialista* propone *la autogestión .como perspectiva*. Explica que *en la autogestión hay autotransformación de las personas y un inicio de autoemancipación. En la autogestión se puede decidir desde abajo el contenido de lo que se enseña y lo que se aprende ,cómo llevarlo adelante , cómo evaluarlo, se puede decidir el estatuto [institucional] y también cambiarlo, se puede decidir abrir el colegio y vincularse a otros colegios asi como a sectores de la sociedad.*¹²

Asi parece que este tema de la autogestión y hazlo tu mismo , ya se ha expandido en Inglaterra , Holanda y otras naciones europeos asi como en Estados Unidos , Canadá y ahora en América latina.En los dos últimos años, asimismo han circulado en Brasil , Costa Rica , Colombia , Venezuela , Méjico y Cuba la idea de comenzar a preparar software específicos para educación, por grupos interdisciplinarios de profesionales.

Sin embargo la metodología de trabajo propuesta por las nuevas corrientes son semejantes a las que circularon en las últimas décadas respecto al rol que debe desempeñar el profesor en todos los niveles de la enseñanza , es decir coordinar las tareas e investigaciones realizadas en forma conjunta por los estudiantes.

¹⁰ Alejandro Piscitelli (coord.) El proyecto Facebook y la Posuniversidad.Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje.Barcelona , Ariel , 2010; p.5

¹¹ Ibidem ; p.16

¹² 10 de agosto de 2010.grupous_arg@yahoo.com.ar

Consideramos que estas cuestiones nos tienen que llevar a reflexionar sobre el futuro del desarrollo de la educación en general y de la educación superior en particular porque estas nuevas corrientes traen aparejadas una nueva estructura del pensamiento para las futuras generaciones aunque según Manuel Castells, la era de la información no determina un curso único de la historia humana.¹³

19) UN NUEVO RETO A LA TAREA EDUCATIVA Y CULTURAL: LA REFORMA DE LA LEY DE EDUCACION SUPERIOR ARGENTINA*

Ferrazzino, A.¹; Iriarte, A.²

Universidad de Buenos Aires. ¹FAUBA: ferrazzi@agro.uba.ar ²CBC: aairiarte@fibertel.com.ar

La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura. Desde la educación se reparten los bienes de la cultura y del conocimiento. A partir de estas premisas, se infiere que la tarea educativa y la cultural están profundamente interrelacionadas.

En este marco, para bien de la educación y de la cultura, un reto importante que debe afrontar la sociedad argentina contemporánea es la reforma de la ley de educación superior, respondiendo a la función social de las universidades y demás instituciones de educación superior. En esta línea, respecto de la universidad, en el contexto del proceso de globalización instaurado, es de orden prioritario plantearse: ¿dónde quedará su lugar como “formadora y difusora de conocimientos socialmente necesarios”?, ¿dónde aparecerá su rol de generadora y transmisora del saber?, ¿cómo debiera de estructurarse una universidad del futuro? Por tanto, consideramos de interés indagar las tendencias de los principales cambios en los sistemas de educación universitaria a nivel mundial, analizando las características del sistema universitario argentino e identificando problemáticas y cambios semejantes a los adoptados en otros países. Diversos son los factores que intervienen el desarrollo de esta tarea educativa y cultural, entre ellos, el sistemas de admisión, la diversificación institucional, la evaluación y las exigencias de calidad, la autonomía universitaria y el financiamiento universitario, temas que son analizados en este estudio comparativo de la *Ley Orgánica de Educación de Venezuela* (LOE, 1980), especialmente para el lapso comprendido entre 1999 y 2004, -cuando se realizaron transformaciones legales, normativas y programáticas- y de la *Ley de Educación Superior de Argentina* (LES, 1995).

Palabras-clave. Educación. Cultura. Legislación comparada sobre Educación Superior

1. Legislación sobre educación superior comparada

En la perspectiva interdisciplinaria de la sociología y el derecho, es necesario conceptualizar la legislación sobre educación superior desde un doble enfoque: por una parte, como emergente de la realidad social y, por otra, como instrumento para solucionar problemas sociales. Las normas legales son hipótesis de trabajo que deben ajustarse operacionalmente a la cambiante realidad (cambios epocales), por lo tanto,

¹³ Manuel Castells. La era de la información. La sociedad red.. Madrid, Alianza, 1999.

* Proyecto UBACYT 2008-2010 / U003. “Transformaciones del sistema universitario argentino (1995-2007): su adecuación a las tendencias del nuevo escenario internacional, la globalización y los cambios epocales. Un estudio comparado con países de la región”. Directora: Dra. Alicia Iriarte.

deben ser investigadas, armonizadas y ajustadas a la realidad social de la que emerge y que pretende modificar.

La perspectiva comparada constituye una valiosa herramienta de análisis en tanto demuestra su valor en la búsqueda de soluciones a problemas que, de alguna manera, afectan globalmente a diversos países. La búsqueda de propuestas creativas en otros países para problemas similares, posibilita acciones para encontrar soluciones semejantes, cuando se contextualiza su viabilidad en la especificidad local. Asimismo, resulta de interés realizar una aproximación a los debates académicos explorando, también, las tendencias de cambio globales que ha sufrido la educación.

De tal suerte, nos parece central profundizar no sólo en describir y analizar las principales transformaciones del sistema universitario argentino, sino también establecer las vinculaciones con las de los sistemas universitarios a nivel internacional, en particular, con otros países de Latinoamérica, identificando los puntos específicos que en la región deberían ser tenidos en cuenta.

Diversos son los factores que intervienen el desarrollo de esta tarea educativa y cultural, entre ellos, el sistemas de admisión, la diversificación institucional, la evaluación y las exigencias de calidad, la autonomía universitaria y el financiamiento universitario, temas que son analizados en este estudio comparativo de la *Ley Orgánica de Educación de Venezuela* (LOE, 1980), especialmente para el lapso comprendido entre 1999 y 2004, -cuando se realizaron transformaciones legales, normativas y programáticas- y de la *Ley de Educación Superior de Argentina* (LES, 1995).

La sociedad del conocimiento es el rumbo hacia el que se direcciona la sociedad global, en tal sentido, la universidad deberá adecuar su rol y su inserción en este complejo mundo, cada vez más interdependiente e injusto. El desafío que deberá enfrentar será legitimarse como actor político social, que tienda lazos entre nuestras sociedades para que se beneficien con la globalización, llevando educación y conocimiento donde se necesite. En síntesis la legitimación social de las universidades permitirá enfrentar el gran desafío de trabajar por la inclusión social.

2. El ingreso universitario en Argentina y Venezuela

En las **universidades estatales argentinas** ha existido una fuerte tradición basada en los principios reformistas de *autonomía, gratuidad y libertad de ingreso* y, por ende, de rechazo a los sistemas de exámenes o cupos.

Desde 1983, el modo de ingreso directo a las universidades públicas fue el que más se expandió; no obstante, a partir de ese año, ciertas instituciones o al interior de algunas unidades académicas, se definieron por otras formas de reclutamiento.

Posteriormente, en 1995, con la promulgación de la Ley de Educación Superior se legitimó una transformación que ya estaba ocurriendo en el ámbito universitario, es decir, las facultades dejaron de establecer las formas de acceso (Iriarte; Ferrazzino, 2005: 53). El sistema de acceso es directo en tanto cualquier egresado del nivel educacional medio dispone de un cupo o vacante en la educación superior¹⁴.

Sin embargo, aunque no existen mecanismos generalizados que restrinjan el ingreso de nuevos alumnos, en realidad, la naturaleza irrestricta asume un carácter figurativo distinto del que efectivamente se constata. Actualmente, lo que se está poniendo en juego es la adopción de *medidas restrictivas mediante algún modo de*

¹⁴ Por el Art. 50, solo conservaron estas atribuciones las facultades que registrasen una cantidad de alumnos superior a los cincuenta mil, en cuyo caso, "el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad". Se trata de contadas carreras cuya demanda excede la capacidad institucional.

selección: cupos, o pruebas de admisión, o cursos más prolongados, con exámenes finales evaluatorios; incluso, estos sistemas pueden ser diferentes al interior de una única universidad. Asimismo, difieren ampliamente tanto en los contenidos impartidos como en su duración, extendiéndose desde el mero acto probatorio de haber obtenido el certificado de enseñanza media hasta prolongarse durante el lapso de un año (Trombetta, 2005: 154-169).

Es indudable que los cupos de ingreso operan como modo de eliminación de los aspirantes, y los cursos de admisibilidad condicionan el comienzo de los estudios. *“Es una realidad que en cualquier sistema de ingreso que se utilice los perjudicados son los jóvenes, ya que la formación recibida es considerada por todos los educadores como deficiente, ya que en general no les permite superar determinadas condiciones de ingreso” (Dibbern, 2005).*

En términos teóricos, el ingreso remite a la existencia de un sistema que ofrece igualdad de oportunidades para todos los postulantes, pero *en la E. S. argentina, “la gran mayoría de los estudiantes no se gradúan, triplicando así el costo de tener un graduado. Como son muy pocos los graduados de las universidades públicas que provienen de familias pobres el sistema no es solo ineficiente sino altamente regresivo desde el punto de vista social”*. La meta es que *“la Universidad estará abierta a todas las clases sociales y no discriminara en función del nivel socioeconómico de los alumnos, pero el ingreso debe comprometer el esfuerzo intelectual de los aspirantes” (Guadagni, 2009).*

El sistema de admisión a la educación superior venezolana consiste en un ajustado proceso de selección de orden nacional para las instituciones públicas y gratuitas, en el cual pueden intervenir los alumnos que cursen el último año de la educación media, los que procedan de la educación de adultos y los bachilleres titulados en anteriores camadas. Consta de tres etapas: 1) la inscripción es centralizada por el sistema. Se completa una planilla con datos personales, se opta por tres carreras y se responde a la información socioeconómica solicitada. 2) La aplicación de la Prueba de Aptitud Académica evalúa la Comprensión de Lectura y el Razonamiento Matemático. Así, cada alumno logra un Índice Académico de Ingreso¹⁵ que da lugar a 3) la asignación nacional de los estudiantes, que son distribuidos conforme a los cupos determinados por las instituciones y carreras (Morles *et al.*, 2003).

A mediados de 2002, el CNU / OPSU han aprobado criterios de asignación para ingresar a las universidades y a las carreras; comprenden a nivel nacional, el Índice Académico, Regionalización, Año de Graduación y el Nivel Socioeconómico. Con relación a los programas de asignación se toman en cuenta *“los criterios formales de las carreras¹⁶, más no incluirán criterios institucionales”*. En 2003, se creó un Programa Nacional de Orientación Profesional que incluyó la Prueba de Exploración Vocacional, primero optativa y luego obligatoria, para todos los estudiantes del primer año del ciclo diversificado y profesional que aspirasen a ingresar a la ES.

Por otro lado, las instituciones privadas manejan sus exámenes taxativamente, también, pueden retener un porcentaje de su cupo para asignarlo discrecionalmente¹⁷. Por consiguiente, existe una variada modalidad de formas de ingreso: a) las pruebas

¹⁵ Promedio de las calificaciones del bachillerato (60%) y el puntaje de la Prueba de Aptitud Académica (40%).

¹⁶ Exigencias en la mención del título de bachiller, pruebas psicológicas en carreras como Educación, Odontología, estatura y estado civil en carreras del área policial, bombero y otras.

¹⁷ Por ejemplo, existe ingreso preferencial para hijos de profesores y empleados de la propia institución, hijos de diplomáticos acreditados en el país, artistas, deportistas, etc.

combinadas y los cursos propedéuticos; b) los programas especiales y c) acceso directo. Las diferentes maneras en la adopción de algunas de estas alternativas incumben a los criterios impuestos por cada institución, el grado de autonomía, a los enfoques institucionales, etc.

3. La diversificación institucional en Argentina y Venezuela

En el **caso argentino**, y en consonancia con uno de los objetivos prioritarios del Banco Mundial, se trató de descomprimir la matrícula de las universidades estatales, expresando esta tendencia otra de las características de las políticas universitarias que llevaron hacia la *diferenciación institucional*. Para ello, no sólo se crearon nuevas universidades estatales sino que, además, *se impulsó la expansión de los proveedores privados* y se amplió la franja de entidades no universitarias, de menores costos. Si bien, la matriculación estatal predomina tanto en educación superior como en la universitaria, por otro lado, en los últimos años, los institutos universitarios privados muestran más altas tasas de incremento de la matrícula del subsector no universitario, que aumenta más que la del universitario (Chiroleu, 2009).

Se fundaron numerosos institutos de gestión privada que organizados en torno a la oferta de una menor cantidad de carreras, particularmente, de corta duración, se focalizaron en las franjas temáticas de la administración y comunicación. Las reglamentaciones expresan paradigmas organizacionales y de gestión más flexibles. Estos institutos privados, sirviendo a demandas particulares, introdujeron carreras terciarias de particular salida laboral o crearon espacios académicos de elite, satisfaciendo a un mercado que se distanció de las universidades públicas por percibir las “masificadas”, políticamente conflictivas, despersonalizadas y con limitados recursos. Además, el tránsito de sectores medios al sistema de enseñanza privada está generando cada vez mayor polarización social.

En esta situación de diversificación institucional convive una diversidad de instituciones con características disímiles, dando lugar a la superposición de la oferta, a la multiplicación de sedes las universitarias, a instituciones masivas y tradicionales; otras, más pequeñas y de creación reciente, con modelos de gestión más modernos y expeditivos, a universidades con variedad de carreras o especializadas; unas históricas y otras creadas en la década del 90, diversas en calidad académica, en la energía con que se vuelcan a las necesidades de sus regiones y en los esfuerzos que ponen en la investigación. Por otra parte, la organización de las universidades públicas exige pasar por los consejos superiores de sus instituciones para implementar cualquier reforma, exigencia que no rige para los privados.

El desorden y la heterogeneidad reinante no garantizan la movilidad de los estudiantes entre las instituciones públicas y menos aun entre las privadas, situación que demanda determinar mecanismos para combinar o continuar estudios realizados en institutos superiores con los de carreras universitarias, a través de sistemas de acreditación, y con los estudios cursados en una u otra institución, carrera o especialidad universitaria

Se hace necesario planear la expansión territorial equilibrada del SES y teniendo en cuenta los factores demográficos y geopolíticos al momento de proceder a la creación de nuevos establecimientos educativos.

El **sistema educativo superior (SES) de Venezuela** está integrado por: a) instituciones públicas de los subsistemas: universitario y del no universitario; b) instituciones privadas universitarias y no universitarias. Las universidades e institutos de ES no universitarios pueden ser públicos o privados y se califican en: 1.

Instituciones: a) institutos y colegios universitarios¹⁸; b) universidades autónomas (por Ley de universidades: tienen autonomía y autarquía); c) universidades experimentales nacionales¹⁹; d) universidades privadas (con autorización del Estado); e) universidades pedagógicas; 2. Misión Sucre

La *Misión Sucre* (2003) se encuadra dentro de las metas de inclusión, municipalización y universalización de la educación superior. El propósito fundamental es generalizar la admisión a la ES abarcando a los estudiantes que se quedan afuera de este nivel. A tal efecto, allana el ingreso y la continuidad de académica de todos los bachilleres que no pudieron incorporarse al tercer nivel. Después de seguir un programa de admisión universitaria, eligen a las carreras que desean cursar y son acogidos por las universidades e institutos tecnológicos incluidos en la Misión Sucre. Este proyecto se viabiliza a través de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y las Aldeas Universitarias.

La *Universidad Bolivariana de Venezuela*²⁰ plantea entre sus objetivos, la incorporación de aquellos alumnos que en razón de la selección regular, no hubiesen podido acceder al ingreso a las universidades tradicionales; así, responde a las posibilidades de los estudiantes provenientes de los sectores sociales menos favorecidos. Las certificaciones a obtenerse son la licenciatura y el título intermedio de Técnico Superior Universitario²¹.

Las *Aldeas Universitarias* constituyen ámbitos educativos coordinados por la Fundación Misión Sucre, junto con las instituciones de ES, facilitando centros de educación permanente y relacionando las áreas de formación, investigación y asesoría, apoyando la pertinencia sociocultural de los aprendizajes y la integración con las comunidades, empresas y organismos gubernamentales y no gubernamentales

-Misión Alma Mater

La *Misión Alma Mater*, como programa educativo orientado al desarrollo regional y nacional, apunta a la creación de las *universidades experimentales* a partir de los institutos y colegios universitarios públicos. También, considera la instauración de universidades territoriales y especializadas dirigidas al logro de la articulación institucional y territorial para asegurar el derecho universal del acceso a una educación superior de calidad.

Las *universidades experimentales*²², entre otras funciones, tienen como finalidad “ensayar nuevas orientaciones y estructuras en ES. Estas universidades gozan de autonomía dentro de las condiciones especiales requeridas, por la experimentación educativa”. Sin embargo, con la administración chavista, actúan como dependencias del Ministerio de Educación Superior y sus autoridades son designadas “a dedo” por el propio gobierno que, paradójicamente, enarbola la bandera del voto para todos.

Si bien la Ley distingue entre universidades, institutos y colegios universitarios, no establece diferencias con relación a la duración de las carreras ni al tipo de titulación

¹⁸ Orientaciones técnicas, enfermería, artística, etc.

¹⁹ Creadas por el Poder Ejecutivo.

²⁰ “Fue creada por el Presidente Chávez con la intención de que fuera la universidad que sirviera a la revolución. Por lo tanto todo su proyecto está pensado en función de contribuir desde la Universidad a la refundación del estado venezolano”, Véase “Entrevista a M. E. Castellano” en www.laberinto.uma.es

²¹ Áreas: agroecológica, arquitectura, comunicación social, educación, estudios jurídicos, gestión ambiental, gestión en salud, gestión social, informática, medicina integral, hidrocarburos e idiomas

²² Artículo 10 de la Ley Orgánica de Educación

conferida. El título académico del egresado lo habilita profesionalmente en cuanto lo haya registrarlo ante las autoridades e inscripto en el colegio profesional pertinente²³. De tal forma, a modo de ejemplo, una universidad o instituto politécnico puede otorgar títulos de licenciado, ingeniero o técnico superior; o disponer de carreras que duren tres, cinco o más años.

En cuanto a los institutos privados, se hallan limitadamente reglamentados y han seguido difundiendo durante la administración del presidente Hugo Chávez, acogiendo al 45% de los matriculados en educación superior. En 2004, había 48 universidades (26 privadas y 22 oficiales) y 119 (68 privados y 51 oficiales) institutos y colegios universitarios. Actualmente, el gobierno apunta a revertir el proceso de privatización de la educación superior.

Los expertos consideran al sistema como fragmentario, desarticulado y con grandes dificultades para ordenar la calidad de la oferta educativa (García Guadilla, 2004: 131).

4. El sistema de evaluación y acreditación universitaria en Argentina y Venezuela

Desde la década de los noventa, el punto central de atención en la educación superior latinoamericana ha sido el sistema de evaluación y acreditación universitaria (Morles *et al*, 2003; Días Sobrinho, 2000). En esta línea, la **Ley de Educación Superior argentina** facultó al Ministerio Educación a intervenir en los planes de estudio “*cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de habitantes*”²⁴. Se requirió que se respeten los siguientes requisitos (Iriarte; Ramacciotti, 2004: 29).

Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin [...] a la vez que se otorga a cada establecimiento mayor facultad para aplicar el sistema de admisión que considere más adecuado”.

Como corolario de lo expuesto precedentemente, puede afirmarse que la LES *amplió la capacidad de regulación del estado sobre el sector universitario a través de la evaluación externa de la calidad de las unidades académicas y por medio de los criterios para la acreditación de carreras de grado o posgrado, a ser llevados a cabo por la CONEAU. Ésta tiene a su cargo la evaluación institucional de todas las universidades nacionales, provinciales y privadas; la acreditación de estudios de postgrados y carreras reguladas, la recomendación sobre proyectos institucionales de nuevas universidades estatales y de las solicitudes de autorización provisoria y definitiva de establecimientos universitarios privados.*

Se trató de establecer estándares educativos avalados por comparaciones internacionales y, para ello, el gobierno impulsó políticas de evaluación. Así, la universidad se vio sometida a presiones por parte del Ministerio de Educación para que

²³ www.oei.es/homologaciones/venezuela.pdf

²⁴ Artículo 43.

se impongan *prácticas evaluativas* sobre la calidad del desempeño de las casas de estudio, según criterios eficientistas²⁵.

En verdad, la temática de la evaluación y calidad se ha impuesto promovida por agentes externos a las propias universidades. Una de las políticas más importantes resultó la implementación del Subproyecto 06, financiado por el Banco Mundial, entre cuyos objetivos estaba la elaboración de una metodología de evaluación universitaria (1991/2). En esta ocasión, el Consejo Universitario Nacional (CIN) no consideró conveniente la aplicación de la propuesta metodológica sobre evaluación emanada de ese subproyecto.

Lejos han quedado los años dorados en los que la Universidad de Buenos Aires se destacaba por su excelencia académica y, en este orden, el Estado no solo debe garantizar el acceso universitario, sino la calidad que la permanencia en el sistema, por sí misma, no la garantiza.

El SES venezolano presenta un entramado institucional que, en principio, supondrían un adecuado ensamblaje de las políticas públicas y los organismos encargados de ejecutarlas. Desde 1970²⁶, el Consejo Nacional de Universidades (CNU), dentro de la órbita del Ministerio de Educación, institucional y estructuralmente, constituye la arena política y social donde se ponen en juego los intereses y propuestas de diversos actores sociales. El CNU reúne al Estado con las universidades: articula los vínculos del subsistema universitario, y entre el subsistema universitario y el subsistema de instituciones de ES no universitaria; representa a universidades nacionales y privadas; al Congreso Nacional; al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al movimiento estudiantil; a la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), soporte técnico y ejecutivo de la política²⁷.

Esta compleja "reunión" no asegura que las cuestiones, a veces contrapuestas, que interesan a esta heterogeneidad de actores, sean tratadas por la agenda pública, tal como la evaluación institucional (Martínez Larrechea; Vessuri, 1998: 12). Así, según la OPSU, (2002: 3), la universidad venezolana²⁸ no disponía de normas, ni de procedimientos técnicos que posibiliten examinar y valorar metódicamente la calidad de la ES.

El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), hoy FONACIT, fue creado a fines de los '70, sin embargo, las actividades de CyT desde el punto de vista organizado y planificado son recientes, por lo cual no posee una tradición y cultura en este campo; en parte, esta situación explica el atraso del país. Por lo tanto, Venezuela no dispone de un sistema de información nacional y esto afecta particularmente a los actores que deben realizar evaluaciones, diagnósticos, diseño e implantación de políticas y análisis sectoriales, razón por la que en muchos casos se trabaja con información limitada, incompleta, desactualizada o bajo supuestos no probados (Hernández, 2008).

A partir de 1998, los cambios políticos liderados por el gobierno de Hugo Chávez han desarrollado instituciones que actúan al borde del SES. En tal sentido, entre otros temas, la evaluación de la calidad no está entre los lineamientos y objetivos esenciales.

La oferta educativa de los institutos y colegios universitarios en Venezuela, está limitada a la formación de Técnicos Superior Universitario. No existen actualmente programas de formación básica general con certificación académica que constituya el primer ciclo de una carrera universitaria. En sus inicios, la creación de los colegios universitarios estuvo orientada, a constituir el primer ciclo de una carrera universitaria. Hoy, todos los institutos y colegios universitarios constituyen carreras terminales en una

²⁵ Para propiciar el tema de la evaluación en el interior de las universidades según los criterios eficientistas se promovió la firma de convenios en los que el Poder Ejecutivo Nacional se comprometió con el financiamiento de la tarea a través de convenios-tipo con cada universidad.

²⁶ Artículo 18 de la LOE.

²⁷ Diseña instrumentos de recolección de información estadística, la releva y procesa.

²⁸ (léase todo el sistema de la educación superior) (sic).

determinada área del conocimiento. Los programas de formación continua, tanto de los institutos y colegios universitarios como de las universidades, tampoco constituyen avales para la solicitud de equivalencias en cualquiera de las instituciones de educación superior.

Entre 1999 y 2004, las reformas implementadas a la LOE, hicieron que en 2002 se crease el Ministerio de Educación Superior como organismo regente, con la facultad de diseñar, coordinar, implantar y evaluar las políticas y planes estatales en torno a este nivel educacional. A tal efecto, como parte de la política formalizada por el Estado, asumiendo su rol rector ante la demanda de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación universitaria por parte de importantes segmentos de la población, el OPSU implementó un conjunto de políticas que conformaron el Proyecto “Alma Mater” (Ziritt; Huerta; 2008:20).

-Proyecto “Alma Mater”

Desde el año 2001 hasta 2005, se fue generando el Proyecto “Alma Mater” Para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. Su desarrollo apuntó a promover la calidad, a aumentar la equidad en el ingreso y a perfeccionar el desempeño estudiantil universitario. A tal fin, se conformó una comisión técnica compuesta por miembros de todas las universidades nacionales, destinada a diseñar un sistema de evaluación y acreditación de posgrados, solo para las universidades. Luego se avanzó con los institutos y colegios universitarios a los efectos de incorporar estos estamentos de la ES, a los estándares de calidad de la educación superior desde la perspectiva de un sistema integral. Para acrecentar la calidad, se crearon programas de formación doctoral y de sostén a la investigación en aquellas instituciones que tuviesen un limitado porcentaje de investigadores con respecto a los docentes de tiempo completo y dedicación exclusiva.

Diversos factores llevaron a la descomposición del Proyecto: dificultades en fortalecer el Ministerio de Educación Superior; espacios legales vacantes, duplicación de tareas/funciones entre distintos organismos, la ausencia de una Ley de Educación Superior y luchas de poder dentro del gobierno, entre otros (Scott, 2005:21-23).

El Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) del Programa de Calidad del Proyecto “Alma Mater”, no ha podido concretar en la práctica su finalidad, a pesar de las intenciones del Estado. Así, Venezuela no cuenta con un sistema de información nacional, sino de datos que suelen estar desactualizados, incompletos, o relevados a partir de supuestos no probados; de esta manera, constituyen insumos que influyen desfavorablemente sobre los resultados de las evaluaciones, diagnósticos, diseño e implantación de políticas y análisis sectoriales²⁹.

Brunner (1994: 111-112) expresa que “la ausencia de mecanismos de acreditación pública de las instituciones nacientes, o su mal diseño y relación, han hecho posible una tal proliferación de nuevos establecimientos que en ciertos países puede estimarse se ha perdido cualquier noción de control de calidad”. Por otra parte, señala que “la renuncia por parte del Estado a generar los mecanismos necesarios para que las propias instituciones se vean estimuladas a evaluar su *performance* y se sujeten a evaluaciones externas, que durante décadas fue aceptado como el *modus vivendi* óptimo entre la educación superior y el Estado, empieza ahora a ser percibida como un incumplimiento de funciones públicas que daña tanto a las instituciones como a los gobiernos, y a las relaciones que entre ellos existen”.

²⁹ Desarrollo de ciencia y tecnología en Venezuela y América Latina

El FONACIT es un ente oficial de investigación científico más que tecnológico; que fija como prioridad atender los requerimientos y fomentar el desarrollo de la comunidad científica. Se carece de criterios unificadores y motivacionales para concebir una política científica y tecnológica como agentes del crecimiento económico y el desarrollo social. La economía venezolana se desenvuelve dentro de un marco estructural que desestimula toda actividad de investigación y, a la vez, propicia el uso de opciones tecnológicas extranjeras.

“Políticas como la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana apuntan hacia un problema real de exclusión de los más pobres. Pero seguirán fracasando como solución, si el problema no es asumido por todas las instituciones de educación superior -oficiales y privadas-, con un esfuerzo para elevar el nivel en la educación de los más pobres en escuelas y liceos con salidas exitosas, tanto hacia el trabajo, como hacia los institutos de educación superior o la universidad. Es lamentable el engaño con rebaja en la calidad, que luego se paga durante toda la vida con un fracaso y frustración mayor” (Ugalde, 2006).

5. Autonomía y financiamiento universitario en Argentina y Venezuela

Distintos actores sociales (entidades educativas, sociales, políticas, sindicales y empresariales) de la **Argentina** concuerdan en resaltar que la educación y el conocimiento son bienes públicos y representan derechos personales y sociales (Ley 26 206 de Educación Nacional) y no pueden ser servicios lucrativos o estar sometidos a la mercantilización.

Precisamente, con relación al tema del financiamiento, la *LES* destaca que el Estado argentino asegura “*el aporte financiero para el sostenimiento de las instituciones universitarias nacionales [...] Para la distribución de ese aporte entre las mismas se tendrán especialmente en cuenta indicadores de eficiencia y equidad*”³⁰. En el proyecto de ley se respetaba que el Estado fuese “*el principal aporte*”, pero en la ley sancionada en 1995 se omitió este aspecto.

Lo expresado en este artículo resulta relevante pues *habilita otras formas alternativas de financiamiento* por medio de contratos con el sector productivo y el arancelamiento de los estudios de grado. Según el diagnóstico del discurso neoliberal, la privatización de la educación superior deviene una solución en un contexto signado por la ampliación del número de vacantes del sistema.

La Constitución Nacional³¹ establece que la educación pública será gratuita, pero cuando se refiere a la universidad, dice que se deberán respetar los criterios de autonomía y autarquía presupuestaria. Si bien la Constitución Nacional no impone la gratuidad de la educación estatal universitaria, nada les impide a las universidades establecerla en sus estatutos para los estudios de grado; es decir, las universidades pueden cobrar servicios o actividades que presten, pero en ningún caso puede tratarse de retribución por la enseñanza de grado, que debe ser gratuita³². Un nuevo fallo de la Corte Suprema de Justicia interpretó que la autonomía universitaria está fuertemente ligada con el ejercicio de la libertad académica y que la universidad integra una institución básica de la República³³. Así, la Corte dejó de lado la jurisprudencia

³⁰ Artículo 58.

³¹ Artículo 75, Inciso 19.

³² “como lo hicieron las universidades de La Plata y de General Sarmiento, cuyos estatutos son válidos”. *La Corte avaló la gratuidad universitaria*. Diario La Nación. Buenos Aires Argentina. 7/5/2008.

³³ La Corte Suprema de Justicia respaldó la autonomía universitaria y la validez de la ley de educación superior, que había sido promulgada parcialmente en 1995, durante el gobierno de Carlos Menem.

adoptada en un fallo que había dictado en 1999 sobre la Universidad de Córdoba, que había invalidado la gratuidad absoluta.

De acuerdo a los principales enunciados en la *LES* argentina, el Estado no se ve en la necesidad de comprometer nuevos aportes públicos; *cambia su rol pues no sólo fiscaliza* los subsidios que otorga sino que, también, *se convierte en un estado evaluativo*, al introducir mecanismos de distribución del presupuesto en función de vagas e imprecisas nociones de calidad y desempeño.

En este sentido, a partir de la *LES* no *se asignan los recursos para cada universidad en la ley de presupuesto*; por el contrario, el gobierno nacional determina una suma global y otorga al Ministerio de Educación la autoridad para utilizar algún criterio para la distribución de fondos. Los ejes redistributivos no pasan por el número de inscriptos sino por la relación entre ingresados y egresados, entre personal docente y no docente, la obtención de recursos complementarios (vía arancelaria) y la promoción de la investigación científica.

La **Ley de Universidades de Venezuela** (1970) faculta a las universidades autónomas para disponer de la autorregulación de su propio gobierno, su administración y su ordenamiento académico. A fines de 1999, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela legitimó estos derechos fundamentales respecto de la autonomía: organizativa, académica, administrativa, económica y financiera, tanto para las universidades autónomas como para las universidades experimentales. El financiamiento³⁴ tiene su origen en los recursos del presupuesto nacional, pero cuando el CNU precisó la política sobre este aspecto de la ES (1977) determinó que, si bien el Estado sería su principal fuente, se deberían procurar otras alternativas que complementasen su abastecimiento financiero.

La educación impartida en instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario³⁵. Aquí hay que distinguir a los institutos y colegios universitarios oficiales, por un lado, que son gratuitos y dependen del Ministerio de Educación Superior y, por otro, a los que no dependen de dicho Ministerio y no son gratuitos y se denominan adscriptos; éstos han sido creados por instituciones oficiales que no son el Ministerio de Educación, poseen diferentes formas de administración financiera³⁶, que son marginales con relación a su fuente fundamental de financiamiento. De modo que, dentro de las instituciones oficiales existen dos categorías de instituciones: las que dependen del Ministerio de Educación Superior y las que dependen de otras instituciones oficiales del Estado

Algunas fundaciones provenientes de empresas líderes del sector privado han otorgado recursos para investigación y desarrollo, mediante convenios con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y las universidades. Respecto de otros aportantes al SES, distintos de los relacionados al interior del mismo, se constata una participación específica e indirecta respecto al ordenamiento de la agenda nacional de los organismos internacionales³⁷ en programas de cooperación tendientes a impulsar la asistencia y el financiamiento de propuestas que faciliten la articulación del mundo de la producción con los sistemas de investigación y desarrollo y de Educación Superior de Venezuela.

³⁴ El presupuesto de las universidades nacionales incluye los siguientes ítems: enseñanza, investigación, extensión, protección socioeconómica, servicios académicos, servicios administrativos y financieros, servicios generales, planta física, fomento y dirección institucional.

³⁵ Artículo 103, Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.

³⁶ Pagos de inscripciones, certificaciones y, en otros casos, por producción de bienes y servicios.

³⁷ UNESCO, BID, el Sistema Económico Latinoamericano (SELA), la OEA y la UE.

No obstante que la acreditación de posgrados no haya sido creada por una norma específica gubernamental recibe apoyo y recursos y del Estado. Se han establecido políticas especiales de estímulo a la acreditación y se otorgan apoyos financieros.

Con relación al principio de equidad que se propuso el Proyecto “Alma Mater”, se procuraba brindar apoyo financiero a todos los aspirantes que hubieran sido asignados a alguna carrera universitaria por vía de la Prueba de Aptitud Académica y, que pertenecieran al nivel socioeconómico más pobre (Fuenmayor Toro, 2003).

En los últimos años aumentaron las críticas al modelo vigente -la asignación del presupuesto se incrementa con base en los presupuestos anteriores- por su incapacidad de incorporar incentivos para mejorar la eficiencia interna y calidad del sistema y las excesivas presiones corporativistas y partidistas que afectan a las instituciones públicas.

En 2004, más del 50% de los graduados en la ES venezolana egresaron de instituciones privadas; este es un proceso creciente en los últimos años, que no es el resultado de la adhesión a la política neoliberal sino de los serios problemas de financiamiento oficial de la ES. Por otra parte, la mayor parte del presupuesto educativo nacional corresponde al financiamiento de la Educación Superior (43%, 2004) (Ugalde, 2006).

Según Cordeiro (2008) “La educación venezolana se ha caracterizado por no ser una educación productiva sino una educación rentista. La interferencia de los intereses político-partidistas en los procesos de decisión, imponiéndose con frecuencia, la viabilidad política sobre las prioridades del desarrollo técnico-científico de las instituciones. Algo similar ocurre con la economía venezolana que vive de la renta petrolera, aunque cada día menor, en vez de producir más allá del facilismo petrolero”.

Conclusiones

- El ingreso a las universidades públicas argentinas es libre al finalizar el nivel medio, sin embargo, esa naturaleza irrestricta es figurativa en tanto se han ido imponiendo distintas pautas de selectividad. En Venezuela, la construcción de un índice evaluatorio ordena a los postulantes y se los distribuye entre instituciones y carreras, conforme a cupos establecidos. El modelo chapista de inclusión con baja calidad de los más pobres en instituciones paralelas a las tradicionales, estableció políticas como la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana que no apuntan a elevar el nivel educativo con salidas laborales o a institutos de educación superior o la universidad. En Argentina y en Venezuela, las instituciones privadas tienen autonomía para definir sus propios sistemas de admisión.
- La diversificación institucional existente en ambos países permite caracterizar a sus SES “como fragmentarios, desarticulados y con grandes dificultades para ordenar la calidad de la oferta educativa”, y con un importante incremento de las instituciones privadas limitadamente reguladas y controladas por los Estados.
- Argentina respondiendo a mandatos neoliberales de organismos internacionales, estableció una política de mejoramiento de la calidad académica y se implementaron programas para coordinar el proceso de evaluación, acreditación e innovación académica de las universidades nacionales. A pesar de las intenciones del Estado venezolano, el sistema de evaluación y acreditación del programa de calidad “Alma Mater”, no ha podido concretar en la práctica un sistema de información nacional, influyendo desfavorablemente sobre los

resultados de las evaluaciones, diagnósticos, diseño e implantación de políticas y análisis sectoriales.

- Argentina promueve la centralidad del Estado en la garantía del financiamiento de la ES estatal pero habilita otras formas alternativas de financiamiento por medio de contratos con el sector productivo; reafirma la gratuidad de los estudios de grado. El financiamiento de la ES en Venezuela tiene su origen principal en los recursos del presupuesto nacional, pudiéndose procurar otras alternativas que complementasen su abastecimiento financiero.

Bibliografía

- Brunner, José J.** (1984). Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina. En: Documento de Trabajo. FLACSO. N° 202. Chile.
- Brunner, José J.** (1992). América Latina en la encrucijada de la modernidad. En: Documento de Trabajo. FLACSO. N° 22. Chile.
- Cordeiro, José Luis.** (2008). Simón Bolívar: cambures y educación. 1 de diciembre. Venezuela Real. www.venezuelareal.org
- Chiroleu, Adriana.** (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. Universidad Nacional de Rosario y CONICET, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 48/5. 25 de febrero. EDITA: OEI.
- Dias Sobrinho, José, y De Brito, Marcia Regina.** (2008). "La Educación Superior en Brasil. Principales tendencias y desafíos". En: *Avaliação*, Vol. 13, N° 2. Campinas.
- Dibbern, Alberto.** (2005). La universidad es para todos. Clarín, 2 de junio, Argentina.
- Esté, Nene.** (1998). La educación superior venezolana. Una institución en crisis. Universidad Central de Venezuela.
- Fuenmayor Toro, Luis.** (2003). "Excelencia académica y equidad en el sector superior educativo". En: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 9, N° 1.
- García Guadila, Carmen.** (2004). "Venezuela: alcances e dificultades no contexto de uma complexa situação política". En: Morhy, Lauro (Org): *Universidade no Mundo. Universidade em Questão*, Universidad de Brasilia, Laboratorio de Estudos do Futuro, Editora Universidade de Brasilia, Vol. 2.
- "Entrevista a M. E. Castelano" en www.laberinto.uma.es
- Guadagni, Alieto Aldo.** (2009). "Realidad y propuestas para la Universidad Argentina". Ensayo. Instituto Di Tella. Buenos Aires.
- Hernández, Leonervis.** (2008). Desarrollo de ciencia y tecnología en Venezuela y América Latina. Relación universidad-estado-investigación-aplicaciones. www.monografias.com/trabajos59
- Iriarte, Alicia; Ferrazzino, Ana.** (2008). Globalización y educación superior. La reformulación de la legislación universitaria. Los temas de debate. Los casos de Argentina y España, en Iriarte, Alicia (comp.). *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior. La universidad argentina y los nuevos desafíos*. Argentina, Teseo.
- Iriarte, Alicia; Ferrazzino, Ana.** (2005). Reforma, crisis, y sistema educativo: escuela media, universidad en el centro del debate, en Iriarte, Alicia (comp.). *La educación en el centro del debate*. Argentina, Proyecto Editorial.

- Iriarte, Alicia; Ramacciotti, Karina.** (2004). La educación universitaria entre el mercado y la integración, en Iriarte, Alicia (comp.). La universidad pública ¿crisis o encrucijada? Argentina. Proyecto Editorial.
- La Corte avaló la gratuidad universitaria. (2008). La Nación. Buenos Aires.
- Martínez Larrechea, Enrique y Vessuri, Hebe.** (1998). Reformas recientes en el sistema de educación superior de Venezuela En Valenti Nigrini, Giovana; Mungaray Lagarda, Alejandro (Coord.). Políticas públicas y educación superior. ANUIES, Venezuela
- Misión Sucre. www.misionsucre.gov.ve/
- Morles, Víctor et al.** (2003). La Educación Superior en Venezuela, Caracas, IESALC.
- Scott, Tania.** (2005). “Carta abierta al compatriota Hugo Chávez Frías, 1 de marzo, Aporea.org
- Tovar, Henry.** (2004). Los institutos y colegios universitarios en el contexto de la educación superior venezolana. UNESCO-IESALC y Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas, Diciembre
- Trombetta, Augusto.** (2005). El ingreso en las universidades nacionales argentinas. En sistemas de admisión en la universidad. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ugalde, Luis.** (2006). El financiamiento de la Educación Superior. En Global y Social. 4 de agosto www.analitica.com/va/sociedad
- Ziritt, Gertrudis; Huerta, Isneira.** (2008). Proyecto Alma Máter: una política de Estado para la transformación de la educación superior en Venezuela. XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Argentina, 4-7/nov. www.planejamento.gov.br/hotsites/seges/clad/documentos/ziritt.pdf
- www.ubv.edu.ve
- www.oei.es/homologaciones/venezuela.pdf
-

20) **Discurso de estudiantes de educación diferencial en relación al recreo escolar y al desarrollo de habilidades sociales**

Francisca Cáceres Zúñiga.

Universidad Austral de Chile/ Universidad Santo Tomás
Doctoranda en Ciencias Humanas, Mención Discurso y Cultura.
Becaria Conicyt. franncaceres@gmail.com

La Educación Diferencial es una modalidad de la educación básica que invita a asumir la perspectiva de la educación como un derecho para todos los alumnos, esta perspectiva implica situarse en “buena educación”, asumir una adecuada participación de los grupos en desventaja, que no sólo se refieren a alumnos con necesidades educativas especiales, sino además, a personas que se encuentran bajo la línea de la pobreza, que presentan diversas formas de comunicación o aprendizaje. Específicamente en el contexto escolar se produce una determinada representación o imaginario acerca de la educación diferencial y quienes necesitan de ella, a los espacios en que ésta se debe llevar a cabo o a las características del trabajo que deben efectuar los profesionales. Estas representaciones aluden, en algunas oportunidades, exclusivamente a la labor del profesor especialista o a la atención de alumnos con diferencias extraordinarias y escasamente a un trabajo integrado entre el profesor de apoyo y el profesor de aula común, en el afán de lograr que todos los estudiantes aprendan en forma exitosa. En muchas ocasiones, se estigmatiza a los alumnos que participan en educación diferencial y se tiende a generalizar sus necesidades educativas especiales hacia áreas sociales o emocionales, hacia aspectos de interacción o relaciones

interpersonales y además hacia otros contextos distintos al aula común. Uno de los contextos privilegiados para descubrir distintos tipos de interacciones lo constituye el patio de la escuela, por tanto, la observación que se puede efectuar en ese espacio menos normado, entregaría una visión insospechada respecto a las habilidades que desarrollan los alumnos. En este sentido, cobran mucha importancia las representaciones que los docentes construyen en torno a este espacio lúdico de transgresión y libertad, ya que en esa instancia se generan diversas relaciones e interrelaciones que constituyen vínculos cercanos y más afortunados que los que algunos niños consiguen en ambientes más restringidos. Por tanto, cabe preguntarse, ¿Cuáles son las representaciones que construyen los futuros profesores de educación diferencial en torno a las interacciones que se producen en el recreo escolar entre alumnos que presentan problemas de aprendizaje de carácter transitorio y alumnos que no los presentan? ¿Qué discurso construyen los estudiantes de pedagogía respecto al tipo de habilidades sociales que generan los alumnos con y sin problemas de aprendizaje durante el recreo escolar?

En este sentido, es importante destacar que los alumnos que presentan características particulares de aprendizaje, muchas veces no son exitosos en el contexto aula de clases, lugar en que priman elementos cognitivos, sin embargo, sí son mucho más exitosos en otros contextos en que requieren desplegar mayor cantidad de habilidades sociales o emocionales para interactuar con un grupo.

Este trabajo se enmarca en las representaciones que construyen los estudiantes de educación diferencial en torno al contexto recreo escolar, con el objetivo de otorgar una visión interpretativa desde la antropología y la educación diferencial frente a las concepciones que construyen los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades sociales que presentan las y los alumnos con problemas de aprendizaje de carácter transitorio y no asociados a una discapacidad, situando la mirada en el recreo como contexto de interacción y apertura a la diversidad en las escuelas chilenas.

Desde la antropología se pretende incursionar teóricamente respecto al rol efectivo que juega el contexto recreo como un lugar de apertura hacia el desarrollo de las habilidades sociales, desde la educación diferencial, se tendrá en cuenta los paradigmas de inclusión y de diversidad en las políticas educativas a fin de reconocer el recreo y el patio de la escuela como un espacio común, abierto a la diversidad, en el cual se encuentran cientos de alumnos pertenecientes a diferentes realidades y formas de aprender.

Los objetivos centrales de este estudio se refieren a caracterizar el discurso de los estudiantes referente al papel que el recreo escolar tiene en la formación de habilidades sociales que permiten a las y los escolares, con y sin dificultades de aprendizaje, interactuar con sus pares.

Los objetivos específicos se relacionan con describir y analizar las concepciones de los estudiantes de pedagogía en torno a los tipos de interacción que se presentan durante el recreo entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje no asociados a discapacidad y visualizar el tipo de representaciones que estos alumnos generan en torno al recreo.

Palabras Clave: recreo escolar, necesidades educativas especiales, habilidades sociales.

Interacciones y juegos en torno al recreo escolar.

1.- Introducción

El contexto académico en el cual se desenvuelven los alumnos de enseñanza básica se compone de distintos elementos y procesos que abarcan más allá de lo que ocurre en la

sala de clases y bastante más que aspectos curriculares y disciplinares. En las escuelas los alumnos vivencian procesos de socialización relacionados con acatamiento de normas, relación con la autoridad, conversaciones con los docentes, convivencia con sus pares.

En este sentido, uno de los espacios privilegiados de socialización lo constituye el patio de la escuela, pues en él confluyen todos los alumnos en un desborde de energía que sugiere infinitas posibilidades de exploración, de acercamiento con los otros y principalmente de éxtasis. Esta propuesta pretende abrir la mirada hacia lo que sucede en los patios de las escuelas, especialmente en el colegio Juan Pía Marta, lo que ocurre en el recreo de los alumnos de primer y segundo año básico, y las relaciones que se vivencian entre los actores de estos diferentes cursos. Destacar que el patio es más que un espacio de diversión o esparcimiento, y que por lo tanto, nos señala una vasta tarea relacionada con la comprensión de los procesos sociales que se manifiestan en las escuelas y con las relaciones multidimensionales que se construyen en un hacer cotidiano en el cual los protagonistas reivindican el juego, la risa, el intercambio de miradas, la coquetería, como elementos constitutivos del recreo, y como un espacio de proximidad física.

Cuáles son las actitudes, los comportamientos, los juegos, los objetos de intercambio que se regalan, se reciben y se devuelven entre los niños. Qué alientos provocan las ansias desesperadas de los alumnos por salir a recreo, “salir” en este sentido tiene una connotación de libertad, liberarse de la estructura, y ampliar las posibilidades de movimiento y exploración. Durante el recreo los niños usualmente otorgan más espacio a la equivocación, se juzgan menos o entienden que en un continuo de relaciones entre pares, es normal equivocarse y reír, no todo es perfecto durante el recreo, hay caídas, atropellos, desborde de energía, carreras, juegos y mucho espacio a la fantasía. Cabe preguntarse, entonces, ¿Cuáles son las interacciones que se producen en el recreo escolar entre alumnos con características diversas? ¿Qué tipo de juegos son los que predominan durante el recreo escolar?

Para aproximarse a esta realidad se fijaron los siguientes objetivos: primero, develar la dinámica del recreo y los procesos que se vivencian por parte de los alumnos (primer y segundo año básico) en los períodos de esparcimiento que se desarrollan durante el recreo. Segundo, evidenciar las interrelaciones que se producen en torno a los distintos tipos de juego y objetos utilizados para jugar.

Uno de los contextos privilegiados para descubrir distintos tipos de juego y múltiples interacciones entre los alumnos lo constituye el patio de la escuela, es en esa instancia donde se generan diversas relaciones e interrelaciones que constituyen vínculos cercanos, en ocasiones afortunados o desafortunados, diversos y bastante distintos a los que se experimentan en ambientes más restringidos.

La metodología de aproximación a la realidad fue de carácter inductivo cualitativo, por medio de la cual se pretendió profundizar en una situación particular y conocer los mecanismos y procesos que vivencian los alumnos de primer y segundo año básico, durante los recreos, en el colegio Juan Pía Marta de la comuna de Talca. La recolección de datos se efectuó en contextos naturales y cotidianos de los estudiantes, con una aproximación pasiva del investigador a fin de observar la realidad del recreo y describir el contexto, ambiente, actividades y personas relevantes para esta investigación.

Para ello se recolectó la información mediante un proceso sucesivo de observaciones y notas de campo que develaron la realidad del recreo en este contexto particular. Además se efectuaron dos entrevistas semi estructuradas a Inspectores de patio, a fin de conocer sus impresiones respecto a la dinámica del recreo. Por otra parte, se utilizó la filmación como soporte tecnológico y evidencia de los procesos desarrollados durante el recreo y

se trianguló la información con un grupo focal constituido por seis niños de primer año y seis de segundo año básico, elegidos en forma intencionada.

2.- Aproximaciones Teóricas

2.1 Interacciones durante el recreo escolar.

El marco curricular nacional, plantea el desarrollo de conductas armónicas, de aprendizajes significativos y pertinentes por parte de todos los estudiantes, y promueve el desarrollo de una sana convivencia al interior de los establecimientos educacionales, para lo cual se vale de instrumentos técnicos que permiten plantear una política de convivencia escolar a ser trabajada en todos los colegios, con el objetivo de fortalecer las relaciones interpersonales, las conductas asertivas, la buena comunicación tanto verbal como no verbal, y la resolución pacífica de conflictos.

En este sentido, es importante destacar que desde los años 90 en adelante, se han orientado diversos programas de apoyo a la convivencia y se han establecido políticas de participación del alumnado a través de los centros de alumnos o consejos escolares y políticas de participación de los apoderados por medio de centros generales de padres. No obstante, aún la convivencia al interior de los establecimientos es un tema que sensibiliza a los distintos actores, pues en ocasiones se presentan reacciones poco adecuadas y el hostigamiento, burlas, acoso o agresión han comenzado a mencionarse como conductas reiteradas entre el alumnado.

Al enfrentar esta problemática surge la interrogante, bastará con poseer una política que regule las relaciones interpersonales, o es necesario que se visualice una mirada más fenomenológica de los contextos escolares, para descubrir el tipo de interacciones que se producen entre los alumnos y la forma más adecuada de promover una equilibrada convivencia.

Desde esta perspectiva es importante, visualizar el tipo de relaciones que vivencian los alumnos en los patios de las escuelas, pues nos podemos encontrar con alumnos que manifiestan altos niveles de asertividad para enfrentar una situación problema, que son capaces de negociar y resolver adecuadamente los conflictos y otros que se presentan muy en desventaja respecto a su repertorio de conductas sociales, por tanto, pueden presentar ansiedad, timidez, menos contactos interpersonales, fobias, retraimiento social o dificultades para interactuar en un grupo. Otra manera de reaccionar se evidencia en las personas que agreden, se burlan, mantienen muchos contactos interpersonales, pero se aprovechan de la aceptación social que presentan, para reírse de los demás, hostigar, golpear o amenazar a los más débiles.

Teniendo en cuenta estos elementos, es relevante ampliar el horizonte de observación de relaciones interpersonales, siendo necesario buscar otros lugares de observación del comportamiento de los estudiantes, y para ello un contexto especial de encuentro con iguales lo constituye el recreo escolar, por tanto, se ha pretendido, a través una mirada antropológica, incursionar en lo que sucede en los patios de las escuelas, lo que ocurre en el recreo, las relaciones y experiencias que se vivencian entre los actores de los diferentes cursos.

En este espacio lúdico, se genera una suerte de socialización en que los integrantes conocen las reglas y son capaces de seguirlas y entenderlas, las aprueban o rechazan y construyen nuevas, para poder ordenar su comportamiento social. Ello implica que el recreo se convierte en un continuo de experiencias ricas y desafiantes en las que se ponen en juego habilidades sociales distintas a las que se requieren en un ambiente más normado y con énfasis predominantemente cognitivo, como el aula común.

Haciendo referencia a la sociología de Ervin Goffman se pretende incursionar en el tipo de interacciones que presentan los alumnos, pues esta teoría se ha centrado en estudiar los procesos de interacción que se producen entre las personas o los grupos de personas en un contexto natural, para ello sitúa su observación en elementos conductuales básicos relacionados con posturas, gestos, miradas y afirmaciones verbales, siendo éstos los elementos de expresión de lo que sucede en los procesos de encuentro y relación con los otros y el orden normativo que se presenta en las diversas situaciones sociales. (Goffman 1970:11)

El autor plantea un análisis de los procesos rituales de la interacción social, centrándose en los contactos *cara a cara* que se producen al relacionarse con otros participantes. “En cada uno de esos contactos tiende a representar lo que a veces se denomina una *línea*, es decir, un esquema de actos verbales y no verbales por medio de los cuales expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo” (cf. 1970:13)

En este sentido, el autor define el término *cara* como “el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto. La cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados...”(cf.1970:13). En consecuencia, las personas generan expectativas en relación a las situaciones de encuentro cara a cara con los demás, y en general manifiestan sentimientos positivos cuando los encuentros establecen una mejor cara de la que habían podido generar proyecciones. En caso contrario, cuando sus expectativas son superiores a lo que se presenta en la interacción, generarán sentimientos negativos frente a la situación relacional.

Las reacciones de una persona y de los coparticipantes reflejan en una situación determinada los atributos que desea presentar frente a los demás y se relacionan con las posibilidades de encarar una situación, es decir de presentar sentimientos de confianza y seguridad, o con las posibilidades de presentarse sin cara, es decir avergonzado porque su reputación como participante se encuentra amenazada o en riesgo de perder su prestigio social. Siguiendo este planteamiento Goffman (1970) utiliza el término *equilibrio* para referirse a la capacidad de una persona para reprimir y ocultar cualquier tendencia a sentirse avergonzado durante encuentros con otros.

Los diferentes elementos corporales que la persona utiliza para mantener la cara o su línea, es decir, su cuerpo, sus emociones, su actitud verbal, son los elementos bajo los cuales se propone incursionar en el contexto recreo escolar y descubrir en ese repertorio de conductas, aspectos significativos que los establecimientos educacionales debieran tener en cuenta para conocer las interacciones que los participantes vivencian en este lugar de relación.

2.2 Aproximaciones al concepto de juego

Distintas experiencias del hombre se materializan en relación con el otro, lo que expresa cada uno, como se desenvuelve el hombre, las formas de esparcimiento y relajación que posibilitan dejarse llevar por el juego, liberar tensiones y olvidarse de los roles y obligaciones que las estructuras sociales nos han impuesto. Un importante espacio para este desenfreno lo constituye el patio de la escuela, espacio de agitación y conmoción social, que se podría caracterizar porque en su conjunto predomina el desorden, los ademanes y las emociones desenfrenadas. En el recreo, jugamos al “como sí”, jugamos a representar nuevos roles, nos asumimos en un juego de *mimicry* (Caillois) que nos permite ausentarnos de lo cotidiano y construir nuevas miradas respecto a nosotros y nuestras formas de representar el mundo.

Existe una transformación en que se da paso a la liberación, a las trasgresiones y a las licencias, es decir existe una ruptura del tiempo oficial, una construcción que rompe el orden establecido, pero que en última instancia se ajusta a un tiempo específico y determinado para ese actuar, preconcebido y dispuesto para ser un mezcla híbrida de libertad y condicionamiento en el que se adopta una actitud menos regulada.

Por otra parte, durante el recreo, por medio del baile, los cantos y el desplazamiento libre caemos en una especie de trance delirante que nos arroja hacia lo no estructurado, “el trance descompone un *consensus* social. Se reafirma en la fuerza de un dinamismo que las sociedades canalizan y reconstituyen en formas estables, reproducidas incansablemente...” (Duvignaud 1977:53).

Por medio de las actividades recreativas, se da paso a las fantasías y a los excesos de los que tanto nos cuidamos en la vida cotidiana, cambiamos de expresiones y en vez de seriedad surgen la risa y diversión, por tanto, este tiempo se transforma en un tiempo en paréntesis dentro del cotidiano normado de la sala de clases. Duvignaud alude al concepto de risa definiéndolo de la siguiente manera “... el sacudimiento del propio cuerpo por una insólita incongruencia, la subversión material que surge de la carne, esa “conducta” o esa “emoción” que se llama risa”. Durante el recreo, es justamente cuando nos damos espacio para que afloren al máximo nuestras percepciones, se agudizan los sentidos y formamos parte del entramado que disfruta, representa y teatraliza su goce colectivo.

Y en este contexto, el juego también pasa a cobrar relevancia en el espectáculo recreativo, pues damos espacio a nuestro espíritu lúdico, al desorden y a la flexibilidad de nuestras acciones, ponemos de relieve la fantasía como eje simbólico de nuestro actuar. “El juego se halla vinculado al tiempo, se consume y no tiene un fin fuera de sí. El estado de ánimo que le inspira es el de una alegre exaltación por mantenerse fuera de la vida corriente” (Huizinga 1943:304). Por tanto, siempre se que hable de recreo, implícitamente se tendrá que hacer referencia además, al concepto de juego.

El recreo escolar va a constituir siempre un eje de liberación, ya sea por medio de la risa, del éxtasis de los movimientos paroxísticos, del juego, de la alegría o el desenfreno, en todo momento se instituye como un tiempo de energía desbordante y licencias que rompen con las estructuras comunes de funcionamiento social.

Las múltiples miradas y la polisemia del concepto hacen difícil plantear una posición renovada en torno al “juego”, sus características, tipología o clasificación. Sin embargo, es prudente enfatizar en la relevancia social y cultural que presenta el juego en la constitución del ser humano, sus procesos psicológicos y de socialización. Aspectos ampliamente abordados por el autor Johan Huizinga. Cuándo comenzamos a jugar o más bien en qué momento se inserta el juego en nuestra existencia, existe un límite que plantea el comienzo y el fin de este proceso o estamos envueltos en un continuo en el que prácticamente todo lo que significa nuestra existencia está relacionado con el gran juego en el que nos encontramos.

El hombre se desenvuelve desde sus primeros meses de vida en un continuo de relaciones con otros seres humanos, en una interacción con distintos otros; este proceso es el que le permite reconocerse, aprender la sonrisa social o la permanencia del objeto. En un primer momento socializa afectivamente con la madre por medio del *apego* y luego con su padre y familiares cercanos, este mecanismo de socialización se pone en juego a través del juego de interacciones que establece el lactante con los adultos. El gorjeo, el laleo, los movimientos paroxísticos y los distintos reflejos se ponen en consonancia con el contexto social en el cual el niño se encuentra. Es difícil pensar que ese niño en sus primeros meses de existencia tenga la intención de jugar, sin embargo, el juego está presente en su vida y se materializa incluso en el uso del llanto para llamar

la atención de la madre o en las distintas formas de explorar con su mirada o con sus brazos el entorno más cercano. Existen distintas líneas que abordan el concepto de juego y su relevancia en los procesos culturales que se encuentran en la base de toda estructura social. Una de las más sugerente miradas desde la teoría del juego la efectúa Roger Caillois quien señala que desde que iniciamos nuestra existencia estamos puestos en juego a través del juego de *alea*, (Caillois) es decir, el azar o destino se cruza en nuestra existencia y somos lo que somos porque ha sido previamente determinado por este gran juego que prácticamente rige todo lo que nos acontece.

Puede un niño no jugar o puede el hombre no jugar, ¿existirá alguna posibilidad de que el ser humano no juegue y si es así rayaría en lo patológico de nuestra realización humana? En algunas situaciones de vida marcadas por enfermedades en las cuales se presenta una actitud solipsista y renuente a la socialización, como por ejemplo en el autismo, uno podría pensar que el sujeto no juega o tal vez no tiene la intención ni el objetivo de jugar o simplemente no se da cuenta de que juega, sin embargo esta sería una postura simplista respecto a la capacidad que tiene el hombre en relación al juego. Según el filósofo holandés Johan Huizinga, somos seres lúdicos y está en nuestra naturaleza el jugar. El autor afirma que el juego supera los aspectos meramente biológicos o físicos, abarca un sentido que revela la presencia de un elemento inmaterial, es anterior a la cultura y se manifiesta como un componente de la cultura, se muestra como elemento constitutivo de la estructura social y cumple una función social. “El juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura” (Huizinga 1939:20)

En este sentido la concepción de Huizinga respecto a algunas características en torno al juego, ilumina la visión que podemos entender en relación al concepto en sí, y a los elementos que lo definen. El autor hace referencia a:

Todo juego es ante todo una actividad libre. (Huizinga 1939:20) juegan los niños, juegan los adultos, sin embargo ellos no encuentran la misma fascinación que los niños, por tanto para los adultos es algo superfluo.

El juego no pertenece a las actividades corrientes, sino que por medio de la actividad libre y del “como si”, es decir la forma de representar una situación u objeto ausente el sujeto jugador se evade de la realidad y asume a través de su imaginación o de los elementos que le sirven para jugar, una postura en la cual prima la fantasía, pero con conciencia de estar jugando. En este sentido y otra de las características corresponde al carácter desinteresado del juego, por tanto complementa la vida y entrega satisfacción en sí mismo por el sólo hecho de jugar.

Este proceso se desarrolla en un determinado especto temporal – espacial, significa que se sitúa en un “*estar encerrado en sí mismo*” (Huizinga 1939:26), por tanto existen límites respecto al tiempo y al lugar en el que se juega y que demarcan cuando se acaba el juego. Al repetir ciertas jugadas, iniciar otras, cantar un coro o un estribillo, repartir una nueva mano de cartas estamos especificando un límite temporal, además cuando nos situamos en un espacio determinado sea el teatro, el club, la cancha, el patio o una mesa de bolos estamos delimitando físicamente el lugar en el que se producirá el juego. Y este juego tiene características estéticas, en tanto es un elemento que en sí mismo implica la idea de orden, seguir las coordenadas del juego con precisión y sin desviarse es un atributo que permite que el juego perdure, por el contrario el desarmar este orden equivale a renunciar al juego, destruir o provocar que el juego termine. En consonancia con mantener este orden se presenta la tensión.

Por otra parte, el escritor y sociólogo francés Roger Caillois establece un cuadrante a partir del cual intenta clasificar todos los juegos en cuatro tipologías específicas a las

que denomina *Agon* (competencia), *Alea* (azar), *Mimicry* (representación) e *Ilinx* (vértigo).

Para el autor, el juego constituye un importante soporte para la formación física y psicológica del hombre y de su carácter, nos prepara para salvar obstáculos, nos ayuda a encontrar el dominio de sí en una relación con nosotros y con los otros. (Caillois,1967)

Si el hombre está permanentemente puesto en juego y sus acciones son resultado también de esta definición de *homo ludens*, (Huizinga, 1939) y por tanto no puede el hombre no jugar, pues es constitutivo de su ser el considerarse como sujeto jugador, ¿podría presentarse la situación de pseudo juego o un juego falaz?. En este sentido cuando se advierte que el hombre juega también podría estar simulando a que juega y su vida se podría volver una trampa de situaciones en las que intenta asumirse como jugador pero con plena conciencia de que es una situación planeada, es decir intentar ponerse en juego sin atreverse a jugar verdaderamente. Lo mismo podría ocurrir en una situación de conocimiento personal reflexionando en torno a cómo cada uno se asume como jugador y qué procesos son los más efectivos y le dan mejores resultados al jugar, por tanto se presentaría una situación de meta juego, en la que primaría más la observación del proceso jugar y de la situación juego, que efectivamente suspender por momentos el sentido para entrar en el verdadero jugar.

Cuando se juega o se habla de juego, significa poner algo o ponerse en movimiento, pero dentro de determinados límites, “Juego significa entonces libertad, que debe mantenerse en el seno del rigor mismo para que éste adquiera o conserve su eficacia” (Caillois 1967:12), sin embargo en cada situación de juego ponemos a prueba el cumplimiento de reglas. “Todo juego es un sistema de reglas. Estas definen lo que es o no es juego, es decir lo permitido y lo prohibido. A la vez esas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables.” (Caillois 1967:11). Para Caillois *la regla es una isla de claridad y perfección, por medio de las cuales se mantiene el equilibrio entre los derechos y deberes*. En el proceso de respetar las reglas se evidencia el auténtico jugador, y quien no respeta estas reglas, destruye el juego y por tanto es desvinculado inmediatamente por los otros jugadores, en efecto, en ese espacio de juego normado es donde se encuentra la libertad, pero libertad, fantasía, imaginación, o competencia dentro de un encuadre determinado.

Se juega en el terreno político para seguir las reglas que permitan ostentar el poder y gobernar a un pueblo, en el terreno social se juega a través del derecho, se siguen leyes, se sienta jurisprudencia, se condena o se absuelve, se juega en el arte a través de la música, la composición, el canto, el teatro y se juega también en la educación a través de la enseñanza de los profesores y el aprendizaje obtenido por los alumnos, luego las evaluaciones nacionales e internacionales que permiten jugar con el concepto de calidad.

Roger Caillois realiza una clasificación de los juegos estableciendo las cuatro categorías antes mencionadas, en su texto “*Teoría de los Juegos*” señala “propongo con ese fin una división en cuatro secciones principales según que, en los juegos considerados, predomine el papel de la competencia, del azar, del simulacro o del vértigo. Las llamo respectivamente *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Las cuatro pertenecen claramente al terreno de los juegos: se *juega* al fútbol, a las canicas o al ajedrez (*agon*), se *juega* a la ruleta o a la lotería (*alea*), se *juega* al pirata como se *interpreta* [francés: *on joue*] a Nerón o a Hamlet (*mimicry*) y, mediante un movimiento rápido de rotación o de caída, se juega a provocar en sí mismo un estado orgánico de confusión y de desconcierto (*ilinx*).” (Caillois 1967:41)

Para Caillois, los juegos agonales ponen a prueba la pericia y experticia del jugador, el mérito de quien va a jugar y cómo sus atributos personales le permiten obtener ventaja

frente a un rival al que tiene que vencer, pero con quien compite en igualdad de oportunidades. Podría estar relacionado este juego agonal no sólo con el cumplimiento de proezas, sino además con la necesidad de reconocimiento por parte de los demás, y reconocimiento de sí mismo para reafirmar su posición como sujeto ganador frente al mundo. La vanidad se pone en juego en estas competencias y seduce al sujeto jugador, lo envuelve en una postura superior y el hombre se siente importante y valorado por los demás.

El autor se refiere a los juegos de *alea* para describir todos aquellos que no dependen de las habilidades del jugador, sino del destino o de la suerte o del azar que ha provocado cierto resultado. Respecto a esta clasificación el juego de *alea* se convierte en la categoría del todo o nada, se presenta como el desastre total o del éxito absoluto, “el *alea* niega el trabajo, la paciencia, la habilidad calificación; elimina el valor profesional, la regularidad, el entrenamiento”. (Caillois 1967:48) es por tanto, el regulador de nuestra existencia, de los caminos que elegimos, lo que nos acontece o las decisiones que tomamos. Tal como lo manifiesta Gabriel García Márquez en *Crónica de una Muerte Anunciada*, todos sabían que los hermanos Vicario asesinarían a Santiago Nasar, muchos intentaron impedirlo, pero fue como si el destino se hubiese interpuesto en su camino. Nadie lo consiguió. Desde esta categorización de los juegos, el *agon* es una reivindicación de la responsabilidad personal, *el alea* una renuncia de la voluntad, un abandono al destino. (Caillois,1967:49)

Los juegos de *Mimicry* se relacionan con representar a otro o jugar a ser otro a través de la simulación de sus características, usando como medio de la mímica, la máscara o el disfraz, para ello el jugador debe evadirse de su personalidad y mimetizarse con el personaje al que quiere simular. Entra en un juego ficticio, imaginario, de ilusiones y caracterización, se convierte en un sujeto histriónico en una situación temporal y espacial específica.

Caillois se refiere al juego de *ilinx* señalando que es aquel en el cual se pone en riesgo la vida, se busca la desestabilización de la percepción y la ruptura de la tranquilidad para dar paso al vértigo, a una situación de trance o espasmo que posibilita distanciarse de la realidad.

3.- Análisis de categorías

3.1 Análisis relacionado con juego.

3.1.1 Categoría: Ambiente lúdico

Unidades de análisis: Alegría

Evidencia Empírica:

Ellos felices, salen no más corriendo como si fuera la libertad de salir al patio a jugar y después tía no toque el timbre, no toque el timbre oh...(Entrevista 1)..yo los encuentro felices, a pesar de que pelean algunos, pero yo los encuentro felices, no le importa nada, ellos son felices (Entrevista 2)

Sentirse especial, sentirse especial en el recreo... porque a veces cuando sabí que va a llegar la pelota, tú teni que rescatar la pelota de los grandes y a veces, a veces yo atrapé la pelota hoy día y antes que los grandes la empezaran a a a a quitar, eso pasó antes que yo la atajara y ... el Alonso, el Alonso me felicitó y después tocó la campana... (José 2º C)

Visión del observador: Haciendo referencia a las representaciones medievales se señala “Es el aspecto festivo del mundo en todos sus niveles, una especie de revelación a través del juego y la risa”. (Bajtín 1987:80) Los momentos de jolgorio, éxtasis y risa, que se transparentan en el recreo constituyen elementos comunes a la fiesta, en este sentido los alumnos muestran expresiones de felicidad; es un estallido de júbilo el que

manifiestan al salir al recreo, por lo tanto, se evidencia un ambiente con mucha energía, los semblantes reflejan distensión y placidez. Por otra parte, en el relato manifestado se presenta predominancia del juego de *agón* (Caillois), evidenciado a través de la competencia por conseguir el balón, cuando se logra existe una sensación gratificante. El “Sentirse especial” implica conexión emocional consigo, con su espiritualidad y además con ese espacio singular que promueve las potencialidades de cada niño y que otorga instancias de éxito, de triunfo y por tanto de reconocimiento entre pares. “Ya no se trata de dejarse ver o de determinarse en función de la “mirada de los demás”, sino de actuar como si esa mirada ya no tuviera ninguna importancia”. (Duvignaud 1977:25).

Unidades de análisis: Uso libre del espacio Evidencia Empírica:

Lo que yo te decía, o sea tú te puedes encontrar con un niño de primero allá en el rincón de allá... lo puedes encontrar en el rincón saliendo allá en el portón, tú puedes encontrar uno allá en el segundo piso, allá al fondo o tres o cuatro, otros sentados por aquí, otros sentados en este lado, a veces les gusta mucho estar en el pasillo que sale de la sala de profesores y va al baño de profesores, ese pasillo les encanta, yo no sé por qué les gusta tanto. (Entrevista 2)

Visión del observador: El espacio en el que se mueven los niños es un espacio menos estructurado, más amplio y que posibilita diversas formas de exploración, durante el recreo abordan el patio en sus distintos planos alto, medio o bajo, como cuando se observa a los niños balanceándose en un arco o sobre tarimas, sillas, peldaños o barras metálicas, cuando se suben unos sobre otros, se cargan, botean balones o se esquivan en las persecuciones. También deslizándose por el suelo, cayendo, rodando o sentándose para jugar con una botella que gira. Se agrupan, se abrazan varias niñas y caminan abrazadas o corren tomadas de la mano. Se desplazan con libertad, se atropellan, utilizan todo el patio en una permanente oscilación de un lugar a otro. Tal como lo plantea Caillois, ante todo el juego remite al movimiento y éste movimiento constante es el que se materializa en el recreo.

Unidades de análisis: desenfreno Evidencia Empírica:

a mí a veces me ha pasado que han chocado conmigo y te digo que si no es porque yo los veo que vienen y los esquivo un poco me botan....porque son niños chicos y los otros todos corren, pero corren... Lo exploran todo, nunca chocan, siempre van en diferentes direcciones y nunca chocan (Entrevista 2)

Visión del observador: en cada una de las manifestaciones se evidencian expresiones desbordantes de energía, en el éxtasis que produce el juego se descubre intrínsecamente la libertad, se rompe con los cánones sociales y con las representaciones obligadas que la comunidad ha impuesto, ser buen alumno, ser inteligente, ser mateo y estudioso, ser flojo, es decir se intensifica la suspensión de sentido. Al ir corriendo y esquivar a los demás, asumen el riesgo de caerse o estrellarse en forma abrupta, este intentar zafarse de chocar con otro implica vértigo y emoción desbordante en la cual se materializa predominantemente el juego de *ilinx* (Caillois).

3.1.2 Categoría: Ruptura en la obligación del trabajo

Unidades de análisis: bailes y danzas Evidencia Empírica:

... mientras se puede poner música, a ellos les gusta bailar, ellos son más grandes,...no, no, pero los niños, si tú te fijas, sobre todo con los niños un poco más grandes traen radio, y ellos a veces colocan música y yo los veo desde aquí, que están escuchando música y están bailando... los dejo (Entrevista 2)

Yo canto Chayane la uno y la dos...Daddy Yankee, el llamado de emergencia.... También canto la noche (Edgardo 1° B)

Visión del observador: Durante las parodias del medioevo, los alumnos disfrutaban y se liberaban de los componentes de seriedad instituidos durante sus clases, lo mismo ocurre con los bailes y cantos puestos en escena en el recreo, los alumnos se olvidan de lo grave, las normas y un comportamiento rígido, para dar paso a nuevas prácticas culturales que permiten renovar el aspecto festivo del colegio. Refiriéndose al comportamiento de los alumnos en las parodias antiguas se señala “Se liberaban ante todo de las pesadas trabas de la piedad y la seriedad” (Bajtín 1987:80). Con los cantos y bailes, el recreo se convierte en una celebración, en este sentido se asume además la posibilidad de representar a otros o de simular y caracterizar personajes diversos e incluso ponerse en un estado de *como si*, en un estado de juego de *mimicry* (Caillois)

Unidades de análisis: Juegos Evidencia Empírica:

Si a uno le toca el hielo, uno corre y ahí si el otro pillá a un niño, le toca la cabeza y ahí se queda congelado y el sol viene le toca la cabeza, ahí puede correr el que está congelado... (Edgardo 1° B)... Yo juego mucho a la pillá y estaba jugando a las pelea... en el Ben Diez hay cuatro haces y le pega a todos los malos y después se convierte en rápido y anda muy rápido y le pega... y luego las pelotas y le pega así fuerte...y también el de la liga de la justicia, sale Batman, invisible, el marciano, la chica, la chica voladora, superman, flash,... y también está el Ben Diez cuando se transforman en planta... y también son para mujeres, chicas poderosas Zeta (Dilán 1° A) Jugar, porque así uno conoce a personas, tenemos más amigos...Tía, pero nosotros tenemos mala suerte, porque aquí los tenemos que inventar nosotros y allá en ese otro colegio los grandes tienen juegos y los chicos también po, ... y no hay ni un juego.(Antonia 2° B)

Visión del observador: En este contexto particular y de acuerdo a la postura de Caillois, podríamos evidenciar el cuadrante completo que el autor propone como elemento clasificador, pues se manifiestan en estados diversos y además con mezclas de cada categoría. Se evidencian juegos de *agón* referidos a competencias, los que se presentan en el fútbol o las peleas, juegos de *Mimicry* relacionados con la representación de roles, juegos de *ilinx*, que aluden al vértigo como correr y desplazarse sin chocar, pero además se presentan juegos de *alea*, refiriéndose a los juegos de azar o destino que se dan en las distintas apuestas con bolitas, ben diez o stickers.

3.2 Análisis relacionado con Interacciones

3.2.1 Categoría: Agitación desordenada

Unidades de análisis: vigor muscular, éxtasis. Evidencia Empírica:

,... ese es el único problema que nosotras tenemos que los niños acá juegan a la pillada, pero uno lo ve, esa facilidad con que se meten por los niños, que parece que ellos no van a chocar con nadie, pasan no más, sí, pero de repente igual hay accidentes por ese ehh... que los más grandes...

a las once y cuarto... ahí está la bulla, y el grito, juegan, se mueven pa'llá, pa'cá, pero yo le digo no, a la hora que para uno es más cansador es a la hora de la una hasta las dos y media, (Entrevista 1)

A mí lo que más me gusta del recreo es que algunas veces jugamos a la pelota con el Bastián Martínez... al fútbol,... un partido,... con muchos niños, un partido de mujeres a hombres, pero juego con las mujeres, ... siempre con las mujeres y algunas veces siempre que jugamos a la pelota, el Bastián Matínez se cambia y es el mejor futbolista,

porque altiro mete los goles... cuando hay gimnasia (Javiera 2° C)... Llego transpirando a la sala... yo corriendo y llego de las últimas igual... (Antonia 2° B)

Visión del observador Ciertamente, la agitación desordenada y la exhuberancia de la fiesta responden a una especie de afán de desentumecerse. (Caillois 2006:105). Detrás del torbellino paroxístico, existiría equilibrio, un desorden organizado, desestructurado o un orden más complejo, que revelaría nuevas formas de organización social, celebraciones, experiencias colectivas intensas en las cuales se descubre el deseo de integración.

Unidades de análisis: gritos y gestos Evidencia Empírica:

No, no ellos salen gritando, corriendo, jajajaja (Entrevista 1)

apenas sonó el timbre para recreo... guaaaaahh... puros gritos...es como cuando tocas el timbre para salir, ya tocas el timbre de las cuatro... o tocas el timbre de la..., de la una, que son los timbres en que quedan con más libertad, es una reacción así como un solo guahh.... Es uno sólo, es como si estuviera programado para que todos gritaran en ese momento y, y eso pasa todos los días, o sea no es hoy día no más, pasa... sí, es efervescencia, que parece que a todos les hubiesen dicho griten en ese momento (Entrevista 2)

Visión del observador: La salida de los alumnos a recreo es una salida explosiva, los primeros tres minutos son de intenso movimiento y el ruido se apodera del patio de juegos, no hay control acústico, todo es gritos, risas y movimiento, las actitudes son bufonescas y la disposición es hacia el jolgorio. “Pienso en esa ebullición que se apodera de los grupos *antes* de la participación en una actividad de juego o en una fiesta, en ese movimiento de proyección hacia delante y como de preconcepción del suceso” (Duvignaud 1977:127).

3.2.2 Categoría: Circulación de objetos.

Unidades de análisis: intercambio de objetos Evidencia Empírica:

Entonces él se los regaló por un rato, entonces después se enojó porque el otro niño no se lo devolvió, entonces qué tenemos que hacer, mira le digo... si tú no sabes, tú no tienes por qué si no quieres regalarle al niño ese juguete, pero si tú lo regalas, tú no tienes por qué después quitárselo, tú dijiste, se lo regalo, es diferente... prestarlo, tienes que tener claro tú, prestar ... regalar, entonces, cuál de las dos cosas hiciste, entonces, es que yo se lo pasé, no es que tú me lo regalaste, no si tú me lo pasaste... y al final no se pusieron nunca de acuerdo, ya ... presten los juguetes para acá porque ustedes no se pusieron de acuerdo, cuando se pongan de acuerdo, me los van a pedir o si no vienen los apoderados... ya, entonces cuando yo les digo así, ya tía ya llegamos a un acuerdo...jajaja con tal de que yo no llame a los apoderados ellos tratan de ponerse de acuerdo y decía pucha disculpa... a veces se piden disculpas, entonces nosotras también les decimos... (Entrevista 1)

Visión del observador: en el recreo existe multiplicidad de objetos en movimiento, los objetos adquieren diferentes usos y significados, y circulan entre las personas a través del regalar, la obligación de recibir y la necesidad de devolver, tal como ocurría con los procesos de intercambio que se producían en las sociedades pre modernas. Contrario a ello se produce la venta de objetos. Cuando un objeto se vende, existe una escisión entre la persona y el objeto, en cambio cuando un objeto se regala, existe aún una relación entre la persona y el objeto, La persona está aún presente en él. El objeto tiene un espíritu, un alma y representa a la persona que lo regala o que lo crea. “*En nuestra sociedad pueden encontrarse ejemplos evidentes en la secuencia “Perdone” y “No es nada”, y en el intercambio de regalos o visitas. El intercambio parece ser una*

unidad concreta básica de actividad social, y proporciona una forma empírica natural de estudiar las interacciones de todo tipo” (cf, 1970:25).

3.2.3 Categoría: Vínculo físico Unidades de análisis: intercambio de sonrisas, miradas, abrazos. Evidencia Empírica.

Ya si ustedes, ehh... lo otro cuando pasa corriendo uno y le pega a otro y sin, fue de casualidad y pasó no más... y el otro chico, a ese niño me pegó, ese niño me botó, entonces vamos a buscar al otro niño, por qué tú le pegaste, lo botaste, no tía es que lo pasé a llevar, le pediste disculpa, no tía, ya pídale disculpas al otro niño porque fue casualidad... Pero mírelo a los ojos le digo yo...mírelo a los ojos...Mírelo a los ojos y pídale disculpas, entonces ya tía... disculpa,... tú lo disculpaste, sí tía... ya disculpado, y se dan la mano y el abrazo y después ya chao, ... lo mismo cuando pelean, cuando son peleas muy pequeñas, (Entrevista 1)... y hay otros que suponte tú que son más precoces, se juntan con los otros, tienen polola, ehh... se besuquean, ehh... se hacen cariño, pero eso es lo menos, si te das cuenta eh... es menos y todavía a estos les queda inocencia (Entrevista 2)

Visión del observador: Las relaciones sociales se construyen en base a interacciones mutuas, por tanto lo esencial de la existencia humana es el encuentro “con el otro”, en este sentido la proximidad física adquiere mucha relevancia; los niños no temen tocarse, mirarse o abrazarse, pues con estos actos efectúan un llamado hacia el otro, y este llamado es a su vez una esperanza de respuesta que reduce la distancia social. Para Goffman (1967) los elementos básicos de la interacción lo constituyen los gestos, miradas, expresiones corporales o lenguaje verbal que se ponen en juego en una determinada circunstancia social. En este sentido los niños experimentan ante cada situación el trabajo de *cara a cara*, recurriendo a un repertorio de actos verbales como no verbales para responder según sus patrones regulares de comportamiento o su *línea*, ajustándose o no a las expectativas que los participantes de la interacción tienen respecto a los esquemas conductuales de dicha persona.

4.- Consideraciones finales

El recreo visto como manifestación cultural a partir del cual se develan una serie de pautas de comportamiento totalmente ajenas a lo que sucede en un ambiente normado como la sala de clases, es un ícono de la más pura expresión infantil, de sus intereses, celebraciones, de la expresión de unicidad e identidad que aflora en cada persona cuando se generan espacios de exploración y descubrimiento. En esta dinámica escolar podría suponerse que en algunos alumnos se produce una inversión del comportamiento que manifiestan en la sala de clases y una segunda inversión al regresar a ella y asumir las normas disciplinarias que este espacio impone, por lo tanto, se manifestarán tantas doble inversiones como recreos se presenten en una jornada escolar. En efecto, en algunos alumnos existe un cambio de comportamiento desde un espacio normado a un espacio libre. “La inversión es el mecanismo que permite poner el tiempo al revés, metamorfosear lo raro en abundante, la consumación en consumición, de romper las censuras y convenciones a favor de la fiesta, de hacerle un sitio a las contestaciones, disolviéndolas en la bafa y en la diversión colectiva” (Balandier 1984:99).

El tiempo de estudio es interrumpido por el tiempo de distensión que se vivencia en el recreo, existe una ruptura de jerarquías y de cursos para dar paso a conglomerados en los que la representación del juego y los juegos en todas sus manifestaciones son el eje central de la muestra de efervescencia y éxtasis en el comportamiento de los niños, por tanto, el recreo es una verdadera heterogeneidad de miradas, gestos, posturas, donde reina en forma hegemónica el juego, dando lugar al regocijo colectivo.

La fascinación del juego es la fascinación del hombre estructurado por una cultura, ante las relaciones de incertidumbre o de probabilidad, ante lo “a-estructural”... (Duvignaud 1977:128). La fuerza de este contexto radica en lo a-estructurado, la falta de esquemas o normas impuestas desde afuera y en la yuxtaposición de actividades y mezcla de expresiones, en este sentido, la legitimación del recreo como un espacio de distensión. Plantea procesos híbridos entre el capital cultural que traen los niños desde el hogar y lo que ocurre en el patio de la escuela con el intercambio de objetos, las interacciones y el compartir. El niño juega a efectuar trueques, o compra colaciones a modo capitalista, existe en este contexto los dos tipos de formas de afrontar la realidad, por un lado está la visión occidental y capitalista a través del dinero y por otro lado la visión pre capitalista del trueque, del compartir sin que exista un proceso de transacciones monetarias. Sus riquezas las constituyen los juguetes y las apuestas que con ellos efectúan, destacando juegos de alea y agonales en las apuestas con bolitas, láminas u objetos plásticos; son estos los objetos que intercambian y circulan entre los alumnos.

Desde la perspectiva del juego, cobra importancia la visión de J. Huizinga respecto a que somos hombres lúdicos, por tanto está en nuestra naturaleza jugar, ¿será posible que alguna situación de nuestra vida se encuentre en ausencia del juego, y de la capacidad del hombre de ponerse en juego?. Estamos determinados por nuestra naturaleza de *Homo Ludens* o podemos abstraernos de ello y elegir cuando finalizar el juego. Por otra parte desde la mirada de Caillois, si somos sujetos agonales y nos encontramos permanentemente poniendo a prueba nuestra capacidad de competidores, hasta donde somos capaces de llegar para satisfacer la meta trazada y cuando la logramos, necesitamos por nuestra naturaleza fijar una meta mayor, en qué momento disminuimos nuestra capacidad agonal para dar paso al ilinx. Respecto a la clasificación que hace el autor es interesante descubrir durante el recreo escolar el placer de representar a otros y ponernos en situación de caracterizar, este juego se da en el día a día; los niños asumen el *mimicry* al momento de cumplir determinados roles sociales: al ir a representar una coreografía o simular ser un cantante, al ponerse en situación de conquista, al maquillarse o simplemente al adoptar una especial postura corporal para acercarse a un grupo, siempre nos encontramos en el juego del simulacro y la representación, por tanto es iluminador observarse y determinar en qué momento dejamos de representar.

Por otra parte desde el punto de vista de las interacciones, el patio escolar refleja un cúmulo de expresiones verbales y no verbales que otorgan la posibilidad de visualizar distintas nociones del trabajo de la cara (Goffman). Posibilidades para descubrir cómo las personas comienzan a desarrollar diferentes patrones conductuales que reflejan en algunas ocasiones sentimientos de confianza y seguridad, de aprobación y aceptación social, por tanto generadoras de autoconfianza e imagen positiva de sí mismo. No obstante, todos los niños manifiestan en algún momento sentimientos de inseguridad respecto a sus pares, en especial cuando se presentan críticas o temor a ser rechazados por el grupo. En estos procesos de interacción los alumnos se vuelven muy hábiles en leer las expresiones corporales de sus pares y ajustar sus propias expresiones a las necesidades que les impone el contexto, aprenden a reconocer la gama de comportamientos a los que pueden recurrir y cuáles deben descartar frente a una situación determinada. Para el autor “*Cuando una persona presiente que está en cara , responde por lo general con sentimientos de confianza y seguridad. Firme en la línea que adopta, siente que puede mantener la cabeza erguida y presentarse ante los demás en forma abierta*” (cf.1970:15). Por el contrario cuando una persona siente que su cara no se ajusta a la situación, puede sentir amenazada su seguridad personal e incluso su reputación y confianza.

Los procesos de interacción social pasan siempre por un período de aceptación mutua entre los participantes, ello implica un proceso de conservación de las relaciones que en ocasiones fluctúa entre estados de defensa de las propias expresiones o de la línea de expresión de cada uno hacia estados de protección de las líneas de expresión de otros con quienes se interactúa. En última instancia esta investigación invita a asumir una visión interpretativa del recreo que releve las manifestaciones espontáneas de los niños como una práctica cultural y social determinante en las relaciones con otros y en el funcionamiento de la institución educativa.

5.- Obras Citadas.

- Bajtin, Mijail.1987. *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Alianza. Madrid.
- Balandier, Georges. 1984. *El poder en escenas. De la representación al poder al poder de la representación*. Barcelona. Paidós.
- Caillois, Roger. 1942. *El hombre y lo sagrado*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, Roger. 1986. *Los Juegos y los Hombres*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, Roger. 1938. *Teoría de los juegos*. Barcelona. Seix Barral, S. A.
- Duvignaud, Jean.1977. *El sacrificio inútil*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, Hans-Georg. 1991. *La actualidad de lo bello*. Barcelona. Paidós.
- Huizinga, Johan. 1939. *Homo Ludens*. México. Fondo de Cultura Económica.
- **Holzappel, Cristóbal. 2003 “Crítica de la razón lúdica”, Edit. Trotta, Madrid.**
- Holzappel, Cristóbal. 2007 *¿Qué se puede entender por una razón específicamente lúdica?* (Conferencia dictada en la Universidad Iberoamericana de México, DF)

