

NÚMERO XXIV

ARTÍCULOS

**Educación en tiempos agitados:  
Crisis, Cambio y Complejidad.**  
Denise Najmanovich.

**El desafío de la complejidad.**  
Miguel Ángel Santos Guerra.

**Educación a cualquiera y a cada uno.  
La convivencia entre "otros".**  
Carlos Skliar.

**Historia de la inmigración sirio-libanesa en Argentina  
desde la perspectiva compleja del *métissage*.  
Aportes para una educación intercultural**  
Solène Bérodot y María Isabel Pozzo

**Nuevas generaciones juveniles, transición cultural y conversión digital.  
Jóvenes en el mundo *play*.**  
Héctor Eugenio Gómez Vargas.

**Microsistema de la Relación Género- Poder en la  
Formación Inicial del Profesorado desde el enfoque de la complejidad.**  
Lucy Mar Bolaños Muñoz.

**Cartografiar el conocimiento en la Universidad hoy.  
Una investigación de caso en la perspectiva compleja.**  
Josefa García de Ceretto y Mirta Giacobbe.

**Deep simplicity. The dangers of intervention in curriculum.**  
Saville Kushner.

**Hacia la evaluación de los procesos de interactividad  
del Dispositivo Hipermedial Dinámico Telares de la Memoria.**  
Patricia San Martín, Guillermo Rodríguez, Griselda Guarnieri, Silvana Martino.

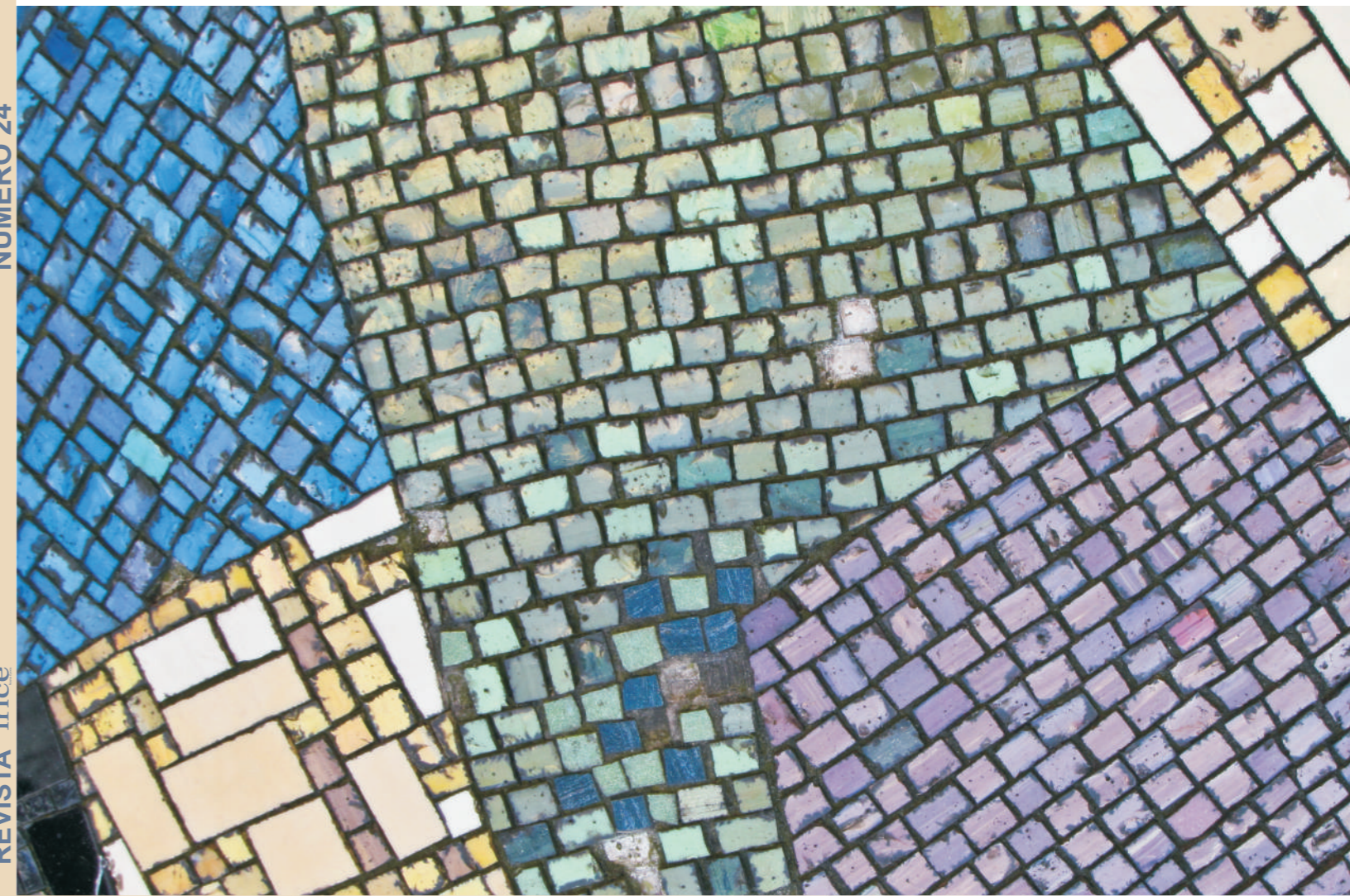
**Reproducción de prácticas laborales y estados de ánimo  
en organizaciones agrícolas del Valle del Aconcagua (Chile).**  
Paula Ascorra Costa e Iván Moya Diez.

● REVISTA ●  
**irice**  
Nueva Época

FEBRERO 2012

NÚMERO 24

REVISTA irice



Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Irice)  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)  
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

**DIRECTOR DEL IRICE**

Dr. Raúl P. Gagliardi

**EDITORIA REVISTA IRICE - NUEVA ÉPOCA**

Claudia Perlo  
(Irice)

**Secretaría**

Nadia Alasino

**Supervisión del Idioma Inglés**

Nadia Alasino

**Supervisión del Idioma Portugués**

Rafaella Lenoir Improra

**Equipo de Redacción**

María Amelia Pidello  
Iván Torres Leal  
María Verónica López Romorini

**CONSEJO EDITORIAL**

Rubén Ardila, *Universidad Nacional de Bogotá*  
Paula Ascorra, *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*  
Jard Bergold, *Freie Universität, Berlín*  
Bárbara Brizuela, *Tufts University, Boston*  
Sandra Carli, *Instituto de Investigación Gino Germani - UBA*  
María Lucía Castanheira, *Universidade Federal de Minas Gerais*  
José Antonio Castorina, *Universidad de Buenos Aires*  
Montserrat de la Cruz, *Universidad Nacional del Comahue*  
María E. Fránquiz, *University of Texas at Austin*  
Saúl I. Fuks, *Universidad Nacional de Rosario*  
Fernando González Rey, *Universidade de Brasília*  
Ana Inés Heras, *Irice (Conicet - UNR)*  
Julián López Yáñez, *Universidad de Sevilla*  
Roberto Miranda, *Irice (Conicet - UNR)*  
Albertina Mitjans, *Universidade de Brasília*  
Olga Peralta, *Irice (Conicet - UNR)*  
Robert K. Ream, *University of California, Riverside*  
María José Rochera, *Universitat de Barcelona*  
Néstor Roselli, *Irice (Conicet - UNR)*  
María de los Ángeles Sagastizábal, *Irice (Conicet - UNR)*  
Carlos Skliar, *FLACSO - Conicet*  
Héctor Gómez Vargas, *Universidad Iberoamericana León, México*

Revista de Educación y Psicología  
Journal of Education and Psychology

Publicación Semestral

ISSN (edición impresa): 0327-392X

**EDICIÓN**

Irice (Conicet - UNR)  
Ocampo y Esmeralda  
Rosario, Argentina  
E-mail: revista@irice-conicet.gov.ar

**Administración y Gestión:**

Liliana Simoniello

**Diseño Gráfico**

Guillermo Ferragutti

**Edición Electrónica**

María del Rosario de la Riestra  
Adrián Curti

**Acceso Electrónico**

<http://www.irice-conicet.gov.ar/>

**Imagen de Tapa:**

Colorful mosaic stone texture by Ayla87  
<http://www.sxc.hu/photo/1370546>

**Impresión y encuadernación**

imprensa@conicet.gov.ar



## sumario

---

## table of contents

### NÚMERO MONOGRÁFICO / SPECIAL ISSUE

#### Educación y Complejidad (Education and complexity).

Coordinadoras / Editors: María de los Ángeles Sagastizabal y Claudia Perlo.

- 7            Nota Editorial.  
              *Raúl Gagliardi.*
- 9            Presentación ¿Por qué Educación y Complejidad?  
              *María de los Ángeles Sagastizabal y Claudia Perlo.*

### ARTÍCULOS / ARTICLES

- 13           Educador en tiempos agitados: Crisis, Cambio y Complejidad.  
              *Denise Najmanovich.*
- 27           El desafío de la complejidad.  
              *Miguel Ángel Santos Guerra.*
- 37           Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”.  
              *Carlos Skliar.*

- 47 Historia de la inmigración sirio-libanesa en Argentina desde la perspectiva compleja del *métissage*. Aportes para una educación intercultural.  
*Solène Bérodot y María Isabel Pozzo.*
- 57 Nuevas generaciones juveniles, transición cultural y conversión digital. Jóvenes en el mundo play.  
*Héctor Eugenio Gómez Vargas.*
- 69 Microsistema de la Relación Género- Poder en la Formación Inicial del Profesorado desde el enfoque de la complejidad.  
*Lucy Mar Bolaños Muñoz.*
- 83 Cartografiar el conocimiento en la Universidad hoy. Una investigación de caso en la perspectiva compleja.  
*Josefa Garcia de Ceretto y Mirta Giacobbe.*
- 97 Deep simplicity. The dangers of intervention in curriculum.  
*Saville Kushner.*
- 103 Hacia la evaluación de los procesos de interactividad del Dispositivo Hipermedial Dinámico Telares de la Memoria.  
*Patricia San Martín, Guillermo Rodríguez, Griselda Guarnieri y Silvana Martino.*
- 119 Reproducción de prácticas laborales y estados de ánimo en organizaciones agrícolas del Valle del Aconcagua (Chile).  
*Paula Ascorra.*

Raúl Pedro Gagliardi \*  
*Irice (Conicet - UNR)*

Cuando era niño solía jugar con un despertador viejo, uno de esos despertadores grandes con la campanilla arriba de la esfera. Abría la caja y observaba los engranajes que se integraban. Moviendo uno se movían los demás con diferentes velocidades. Comprender el funcionamiento del reloj era, en gran medida, comprender la relación entre los engranajes. Una vuelta completa de una gran rueda implicaba varias vueltas de las ruedas más pequeñas. Una vuelta de una rueda con muchos dientes implicaba varias vueltas de la rueda con pocos dientes.

Abro la caja de un reloj digital. Puedo ver los diferentes componentes. Lo único que puedo comprender es que si quito la pequeña pila deja de funcionar. Puedo estudiar cada componente con una lupa. Tampoco obtengo indicaciones precisas para llegar a conocer el funcionamiento. La simple observación de los componentes de un reloj digital no es suficiente para comprender su funcionamiento.

Seguramente alguien se preguntará : Qué importancia tiene conocer cómo funciona un reloj digital ? Basta con ponerlo en hora y ver la esfera cuando queremos saber la hora. Es cierto, no conocemos cómo funcionan la mayor parte de las cosas que utilizamos cotidianamente. Y no nos importa demasiado. Si no funcionan basta llevarlas a reparar o

comprar una nueva. La tecnología va de la mano con el consumismo.

Sin embargo sería muy útil comprender cómo funcionan algunos objetos que son difíciles de reparar y no se pueden cambiar, por ejemplo nuestro organismo. Para comprenderlos no solo debemos estudiar en detalle sus componentes, debemos también conocer las interacciones entre esos componentes. Somos sistemas complejos, en los cuales el análisis de los componentes no basta para comprender las propiedades.

Comprender que la simple observación no era suficiente para comprender los sistemas fue un paso muy importante en el desarrollo de la ciencia. El desarrollo de la ecología a fines del siglo XIX, el de la cibernética a partir de los años cuarenta y el de la teoría de los sistemas jerárquicos en los años setenta fueron momentos importantes para el desarrollo de teorías y métodos de observación para la comprensión de sistemas complejos. Actualmente muchos investigadores se dedican a estudiar sistemas complejos en distintas disciplinas, la biología, la ecología, la cibernética, la epidemiología, la medicina, las ciencias de la información. Los resultados de las investigaciones indican la necesidad de conocer en detalle los elementos del sistema estudiado y sus relaciones.

---

\* **Correspondencia con el autor:**

Dr. Raúl P. Gagliardi. Director del Irice (Conicet - UNR). Dirección: Ocampo y Esmeralda. (2000) Rosario: Argentina.  
E-mail: [gagliardi@irice-conicet.gov.ar](mailto:gagliardi@irice-conicet.gov.ar).

Una investigación que no analice los elementos constitutivos de un sistema solo permitirá producir descripciones generales sin permitir comprender los mecanismos que determinan las características del sistema. Conocer cualquier sistema implica tres tipos de investigaciones simultáneas : el análisis de los elementos que lo componen, el análisis de las interacciones de esos elementos entre si y con elementos externos al sistema y el análisis de la emergencia de nuevas propiedades que no están presentes en los elementos aislados.

Comprender el funcionamiento de un ecosistema requiere conocer las relaciones entre las poblaciones mendelianas y los factores abióticos que lo componen. Conocimientos sobre la estructura y la dinámica de poblaciones, los nichos ecológicos o los factores limitantes, por ejemplo, no pueden construirse sin un análisis de las características de los seres vivos presentes en el ecosistemas, de sus interacciones y de las interacciones con los otros sistemas ambientales (hidrográfico, meteorológico, edáfico, etc.).

Comprender las propiedades fundamentales de un organismo vivo requiere un conocimiento profundo de su estructura celular y de los diferentes tipos de moléculas que se están sintetizando continuamente y que están interaccionando continuamente, además de los sistemas de control, de los mecanismos de percepción y de adaptación al medio o de las relaciones con otros organismos o con los sistemas ambientales.

Cuidar la salud, tomar decisiones económicas, actuar en política, organizar una nueva actividad, implica interaccionar con sistemas complejos. Sin la capacidad para comprenderlos, nuestras decisiones pueden no tener fundamentos suficientes, nuestras actividades pueden no estar bien organizadas.

La necesidad de conocer en detalle los elementos de un sistema y conocer sus interacciones, hace que sea difícil para un estudiantes comprender los sistemas complejos. Una de las dificultades de aprendizaje frecuentes está relacionada con la falta de capacidad para comprender redes de fenómenos simultáneos. La descripción sucesiva de los fenómenos dificulta el pensar que en realidad esos fenómenos no se realizan uno despues del otro, sino que suceden simultáneamente. A esa dificultad se suma la necesidad de conocer los múltiples componentes, con sus propiedades características.

Creemos que es importante ayudar a los alumnos a superar esa dificultad y desarrollar la capacidad para comprender sistemas complejos como ellos mismos, los objetos que utilizan, los ecosistemas

que usufructan o su propia capacidad para aprender. Espero que la lectura de este número permita avanzar en ese sentido.

Buena Lectura.

Muchas gracias.

Dr. Raúl Gagliardi

# Presentación: ¿Por qué Educación y Complejidad?

---

## Presentation: Why talking about Education and Complexity?

María de los Ángeles Sagastizábal  
y Claudia Perlo\*  
*Irice - (Conicet - UNR).*

Desde hace más de veinte años, la problemática de la educación en contextos complejos conforma nuestra principal tarea investigativa. Orientados en un primer momento a lo que hoy llamaríamos la cabeza del iceberg, nos ocupamos de la diversidad cultural en el sistema educativo argentino. Afloraba esta problemática pertinazmente, mostrándonos el aspecto más sobresaliente de un entramado complejo. Diversidad entrelazada con otros factores que se entrelazan en los actuales problemas de sociedad: la desigualdad, la discriminación, la homogeneización educativa, las migraciones, la marginación. Considerábamos que esta diversidad cultural era un factor no sólo ignorado, sino también negado, no atendido positivamente por el sistema educativo, dado que históricamente estas cuestiones se habían resuelto a través de normativas que suponían que toda diversidad reflejaba incapacidad o discapacidad para adecuarse a la educación común. Por lo tanto se resolvía creando regímenes especiales para los “diferentes”, o expulsando a aquellos que no conseguían adaptarse.

Nuestro interés como equipo de investigación dedicado al análisis del enseñar y el aprender en contextos complejos, nos llevó desde nuestra concepción de hacer ciencia, a generar conocimiento como guía de la acción, a trabajar desde la escuela

y con la escuela. La investigación-acción fue la estrategia más utilizada en nuestras investigaciones, entendiendo que la construcción de conocimiento, especialmente en un área como la educativa, debe estar orientada a conocer, comprender y transformar la realidad, de allí nuestros abordajes y propuestas de educación intercultural.

Generamos así desarrollos teóricos y metodológicos aplicables a diferentes situaciones escolares lo que nos llevó a la creación conjunta (OEI-UNESCO e IRICE-CONICET) del Observatorio sobre la discriminación educativa, el cual desde su creación en 1997 hasta la actualidad ha relevado información acerca de las concepciones de docentes y futuros docentes con respecto a los alumnos provenientes de diversos grupos socioculturales y étnicos.

Esta visión y análisis de una diversidad cultural entendida no sólo desde las reconocidas diversidades étnicas, sino también desde los múltiples matices que asume el “otro” en nuestras sociedades nos fue mostrando las vinculaciones ineludibles entre las variadas cuestiones que aparecían en la construcción de las realidades sociales que investigábamos. Este abordaje generó un proceso recursivo que nos llevó a complejizar la mirada teórica y metodológica para conocerlas y comprenderlas. Así la institución

---

\* Correspondencia con las autoras:

María de los Ángeles Sagastizábal y Claudia Perlo. Irice (Conicet - UNR). Dirección: Ocampo y Esmeralda. (2000) Rosario: rgentina. E-mail: asagasti@ciudad.com.ar; perlo@irice-conicet.gov.ar.

educativa en contextos complejos, ocupó un destacado lugar entre las problemáticas a estudiar. Realidades que se caracterizan por desafiar métodos y teorías tradicionales dadas sus particularidades, entre otras por ser permanentes pero dinámicas y cambiantes, contextualizadas y globalizadas, históricas y actuales, individuales y colectivas, limitantes y posibilitadoras.

Los aportes epistemológicos del paradigma de la complejidad contribuyeron a la comprensión de estas realidades, posibilitando la integración de enfoques y conceptualizaciones concebidos históricamente como antagónicos. Así el aprender para enseñar, la escuela como sistema abierto, las interacciones entre crecimiento económico y desarrollo local, la participación social, el qué y para qué enseñar, la percepción del alumno, la docencia, la escuela desde los diferentes autores sociales fueron vinculadas complementariamente en procesos recursivos. Procesos que conforman múltiples escenarios para cuya comprensión es necesaria esta polifonía teórica y metodológica.

Desde esta perspectiva es que en este número deseamos presentar una pluralidad de voces y miradas, para conocer y comprender mejor la educación en la complejidad, para dar cuenta de esta interrelación concebida como una relación dialógica, única y múltiple, polifacética, provocadora, urgida de generar comprensión y propuestas. Relación ineludiblemente constitutiva de nuestro mundo actual.

Por estos motivos este número monográfico dedicado a *Educación y Complejidad* está orientado a evidenciar el entrelazamiento de factores y realidades que conforman esta interacción. Entre los especialistas que han contribuido con sus artículos se destaca la pluralidad de enfoques, tanto en las problemáticas abordadas, como en los modos de estudiarlas, mostrarlas, construirlas y deconstruirlas para generar conocimiento acerca de las cuestiones que están presentes en el hecho educativo actual.

Todos ellos abordan desde diversos ángulos y con diferentes amplitudes de zoom, la cuestión principal: el desafío de educar hoy.

Los títulos de los artículos que integran este monográfico evidencian los nodos de la red aprendida, sus enunciados aluden a las características de las sociedades complejas en relación con la educación. Refieren especialmente a los cambios culturales y a la crisis de la escuela tradicional ante estas nuevas situaciones, a la necesidad de conocer pasado y presente para hacer posible la transformación indispensable para que la educación formal recobre su sentido y significado. De allí que los especialistas hagan foco en cuestiones tales como: "*Educación en*

*tiempos agitados, crisis, cambio, complejidad*". "*El desafío de la complejidad*". "*Educación a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre 'otros'*". "*Historia de la inmigración sirio-libanesa en Argentina desde la perspectiva compleja del métissage. Aportes para una educación intercultural*". "*Nuevas generaciones juveniles, transición cultural y conversión digital. Mundo play*". "*La relación género-poder en la formación docente*". "*Cartografiar el conocimiento en la Universidad hoy*". "*Simplicidad. Los peligros de la intervención en currículum*".

En estas cuestiones nodales se complementan los enfoques, aquellos que refieren a la complejidad de la sociedad y en especial en la escuela, como así también al análisis de situaciones históricas que contribuyen a repensar la presencia de determinadas tradiciones educativas para el tratamiento de las cuestiones complejas.

Las perspectivas holísticas se integran en este monográfico con aquellas en las que algunos autores profundizan cuestiones puntuales tales como las identidades de quienes integran las matrículas, cuestiones de género vinculadas a la formación. En las etarias ocupan un papel principal los adolescentes de hoy, las nuevas generaciones de jóvenes que con sus dinámicas culturales desafían la ya compleja tarea educativa. También se aborda la intrincada relación entre género, poder y formación docente, como así también el conocimiento co-construido y validado en la universidad hoy.

Cada artículo no sólo realiza aportes importantes para la comprensión profunda de la interrelación *Educación y Complejidad* sino que además nos muestran desde la teoría y la práctica posibles líneas de acción.

Denise Najmanovich enfatiza la necesidad de repensar la educación dada la vastedad y profundidad de la mutación producida. Esto la induce a considerar la superación del modelo tradicional a partir de concebir la enseñanza, el conocimiento y al sujeto educativo desde una nueva perspectiva superadora del escenario mecánico disciplinario, del que realiza una exhaustiva crítica. Presenta los aspectos claves de la construcción de un escenario de redes interactivas que es el que está comenzando a gestarse en la contemporaneidad. Profunda metamorfosis en la que ocupa un espacio relevante la transformación del saber.

Miguel Ángel Santos Guerra nos lleva a reflexionar, sobre la complejidad de la complejidad en educación: analiza cinco fuentes de la misma destacando el proceso educativo paradójico, la intangibilidad y sensibilidad de los materiales con los que se trabaja, la polisemia del lenguaje aplicado, la diversidad en

relación con la identidad de los alumnos y los contextos complejos en los que se desarrolla la tarea educativa. Muestra estos contextos tanto a nivel globalizado -en el que ocupan un significativo lugar los medios presentadores de modelos seductores- como el espacio institucional, la escuela, con una organización en la que se vivencian valores muchas veces en conflicto con determinados aprendizajes. Este reflexivo análisis sobre la complejidad desafía a superar la simplicidad o simplificación para abordar las problemáticas actuales, nos lleva a pensar comprometidamente en respuestas complejas para cuestiones complejas.

Carlos Skliar ahonda en la tan enunciada y denunciada “crisis de la escuela” señalando que a esta institución se le demanda que realice lo que la propia sociedad no puede hacer. Analiza con profundidad y originalidad esta “crisis”, especialmente en lo vinculado a la convivencia y su relación con la conversación y sus tiempos. La escuela comienza a plantearse la necesidad de otro tiempo y espacio, en el que educar es sentir y pensar diversas formas posibles de vivir y convivir. Enseñar a vivir y convivir, concebir una inclusión que haga posible convivir desde la diferencia en la escuela, es la interesante propuesta que nos presenta este artículo.

Solène Bérodot y María Isabel Pozzo presentan la historia de la migración siria-libanesa en la Argentina, “los turcos” como se los denominó y se los denomina todavía hoy, como una muestra de la importancia que asume la mestización conformadora de las sociedades complejas. El trabajo quiebra la simplificación en el tratamiento generalizado de las migraciones, para profundizar en la historia del grupo estudiado respetando su singularidad. Las autoras proponen el concepto de ‘*métissage*’, equilibrando la apertura cultural y el retorno a las fuentes, conjuntamente con una concepción dinámica de la identidad como una manera de superar estereotipos y prejuicios.

Héctor Gómez Vargas aborda la problemática de la cultura adolescente actual señalando la necesidad de comprender la cultura digital para entender a los jóvenes de hoy. Con una reflexión epistemológica sobre la construcción de la realidad estudiada y sus posibles enfoques teóricos y metodológicos, aporta conceptualizaciones claves para comprender la hipermodernidad. Así también la conformación de nuevas identidades juveniles en las que están presentes nuevas realidades, tales como fracturas en la onda del tiempo cultural y la de emergencia de una sociedad digital en la que lo virtual es un nivel que se ha integrado como parte constitutiva y constructiva de la realidad.

Lucy Mar Bolaños Muñoz aporta desde la teoría y

la práctica una investigación sobre género y poder tanto en la formación docente como en las prácticas educativas, articulando la teoría sociocultural a la formación del profesorado. A través de las interacciones sociales, en el que el lenguaje ocupa un importante lugar, se indaga acerca de la construcción de la identidad de género. Orientada a producir transformaciones en las concepciones de la relación género y poder, la utilización de un enfoque sistémico para la investigación, como así también la evaluación realizada desde la historia de vida y la reflexión de las vivencias de género vinculadas al poder, son inapreciables contribuciones que nos brinda este artículo.

Josefa García de Ceretto y Mirta S. Giacobbe muestran desde un abordaje teórico y empírico la co-construcción de conocimiento en la universidad hoy, a través de una investigación de caso que expone desde el paradigma de la complejidad la gestación y validación del conocimiento en una universidad. El análisis teórico expone las tensiones presentes en las universidades, entre los paradigmas tradicionales y los nuevos paradigmas, el lugar que ocupa el poder en esta crisis, la imperiosa necesidad de los procesos meta-reflexivos y la importancia de la transdisciplinariedad para dar cuenta de la complejidad. Resulta de particular interés por los aportes que brindan a una problemática escasamente abordada, especialmente la comprensión y el análisis del entramado vivencial y cognitivo de la co-producción del conocimiento, como las posibilidades de cambio relevadas y las propuestas elaboradas.

Saville Kushner presenta una visión de la complejidad diferente. A partir del análisis de dos grandes pensadores, Alexander S. Neill y Lawrence Stenhouse asume una posición radical respecto a considerar el currículum no como una intervención, sino como un conjunto de condiciones para el aprendizaje. Estos pensadores comparten el principio de que la complejidad en la intervención interrumpe el proceso educativo y no garantiza la calidad y la libertad de aprendizaje. El autor enfatiza que la calidad de la educación está en relación con una complejidad situada fuera de las intervenciones, señala que el acto de educar es simple, consiste en no intervenir. Lo que lo complejiza es la necesidad de intervenir para estructurar el mundo a los niños y a los jóvenes. Desde esta perspectiva, el autor cuestiona la actual situación educativa, donde encuentra que el poder de la “narrativa única” para determinar las interacciones es un principio general de la vida social y política que necesitamos revisar.

Este número, siguiendo las características editoriales de la *Revista Irice Nueva Época*, integra dos artículos de temática libre. En esta oportunidad contamos con la colaboración de Patricia San Martín

con su trabajo *Hacia la evaluación de los procesos de interactividad del Dispositivo Hipermedial Dinámico Telares de la Memoria* y la de Paula Ascorra sobre *Reproducción de prácticas laborales y estados de ánimo en organizaciones agrícolas del Valle del Aconcagua (Chile)*.

Deseamos que la lectura exhaustiva de los artículos presentados contribuya a problematizar productivamente las múltiples formas y sentidos posibles de comprender y actuar en la *Educación y Complejidad*, promoviendo e impulsando nuevos aportes.

## Educación en tiempos agitados: Crisis, Cambio y Complejidad

---

### Education in hectic times: crisis, change, and complexity

Denise Najmanovich\*  
Universidad Nacional de Entre Ríos

#### Resumen

La educación está atravesando una crisis mayúscula, junto con todas las instituciones del Estado Nación que nacieron y se desarrollaron en la Modernidad. No es un mero cambio sino una verdadera mutación que afecta todas las dimensiones del enseñar y el aprender: los tiempos y espacios educativos, los vínculos, los valores, las tecnologías, la epistemología. Ninguna de estas facetas de la práctica educativa existe aisladamente, sino que por el contrario, conforman una red inextricable. Por ese motivo, y para evitar el típico parcelamiento disciplinario que nos impide ver estas interconexiones vitales, las tomamos en consideración en este trabajo, comparando dos escenarios educativos: *el escenario mecánico disciplinario* y *el escenario de redes interactivas*. Para comprender las inusitadas transformaciones que estamos atravesando es preciso considerar al menos tres ejes fundamentales: a) el cambio desde una concepción de la enseñanza basada en la transmisión estandarizada de conocimientos a una concepción del vínculo enseñanza aprendizaje centrada en los encuentros y la producción conjunta; b) La transformación del conocimiento como producto-mercancía a un saber como actividad vital en red; c) El sujeto educativo de la Modernidad era concebido como un individuo racional-objetivo; en cambio, los actores de la educación en red son colectivos afectivos-pensantes-activos.

**Palabras Claves:** Complejidad, Escenarios educativos, Red, Paradigmas, Transformación educativa.

#### Abstract

Education is going through a major crisis, together with all the institutions of the State-Nation that were born and developed in Modernity. It is not just a mere change but a real mutation, affecting all the dimensions of teaching and learning: educational time and space, bonds, values, technologies, and epistemologies. None of these aspects of educational practice exists by itself. On the contrary, they form a tangled network. The division in disciplines does not allow us to see these crucial inter-connections. To avoid this difficulty, this work compares two educational scenes: the Mechanical Disciplinary Scene, and the Interactive Network Scene. In order to understand the unusual transformations we are going through, it is necessary to consider at least three central cores: a) Change in conception, from an idea of teaching based in standardized transmission of knowledge to

---

\* **Correspondencia con la autora:**

Denise Najmanovich. Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.  
E-mail: denisenajmanovich@yahoo.com.ar.

a conception of the ties between teaching and learning, centered in being with each other and joint production b) The transformation of the idea of knowledge as product-goods to knowledge as a vital network activity c) The change in the educational subject. In modernity the educational subject was thought of as a rational-objective individual. On the contrary, the actors of education in network are emotional-thinking-active groups.

**Keywords:** Complexity, Educational Scenes, Network, Paradigm, Educational Transformation.

## Introducción

Estamos en una época que bien podríamos denominar como la era de las tres C: *Crisis*, *Cambio* y *Complejidad*. El campo educativo está en el centro de un torbellino que por ahora no cesa de crecer.

Esta sensación de vivir en *Crisis* abarca múltiples aspectos de la vida contemporánea. Las discusiones académicas sobre el nombre de la crisis tienen para mí poco sentido. No me interesa entrar en la contienda que pretende definir si estamos en la Posmodernidad, la sobremodernidad (Augé, 1993) o es que la Modernidad se ha licuado, como propone Bauman (2003). Las etiquetas son relativamente poco importantes en relación a la sensación global generalizada de que los viejos fundamentos están seriamente cuestionados.

También es importante destacar que “en Crisis” no quiere decir que los viejos paradigmas y modos de vida asociados han sido suplantados por otros, sino que ya no nos merecen una confianza total. Muchas cosas que resultaban obvias y transparentes hace unos años han descendido del pedestal de la certeza para instalarse en las arenas movedizas de la duda.

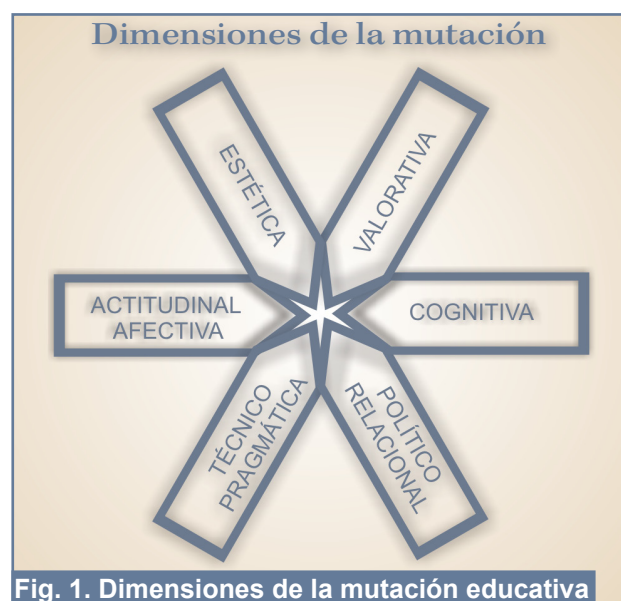
En las épocas de crisis se llevan adelante los debates sobre los “fundamentos” de las disciplinas, sobre la concepción del mundo que implican, del significado de los términos fundamentales utilizados y las decisiones metodológicas implicadas. Desde esta perspectiva, la crisis es una oportunidad y una época de alto fermento creativo, aunque también es un período de vértigo, angustia y confusión.

En el campo educativo la crisis puede ser considerada como una mutación, pues abarca múltiples dimensiones (ver Fig. 1).

Estas dimensiones no son las únicas, ni existen por separado, sino que corresponden a diferentes modos de enfocar una problemática compleja y multidimensional. Lamentablemente la tradición disociada de nuestra cultura, que tiende a considerar los problemas en compartimentos estancos donde cada experto sólo ve su área de incumbencia, hace que queden invisibilizadas las formas en que cada dimensión afecta a las otras. De este modo tanto los diagnósticos como las pretendidas soluciones, en los mejores casos, resultan poco eficaces, y en muchas ocasiones son francamente contraproducentes.

En este trabajo intentaré dar cuenta de la multidimensión intentando considerar simultáneamente los diversos aspectos de la crisis educativa y su arquitectura global. Para hacerlo tomaré en cuenta lo que considero son los cinco aspectos centrales que afectan al quehacer educativo en la contemporaneidad:

- Debates sobre los fundamentos de las disciplinas: nuevos paradigmas.
- Metamorfosis de la concepción del mundo y del conocimiento.
- Profundas modificaciones de los estilos vinculares, organizacionales y comunicativos.
- Irrupción de nuevas tecnologías y metodologías.
- Transformación de los valores.



Los diversos aspectos de la transformación no son independientes unos de otros. Aunque puedan considerarse algunas de sus facetas focalizando sólo en ellas, es fundamental tener siempre en cuenta la arquitectura global y las interacciones mutuas.

Comenzaremos considerando brevemente cada uno de los focos seleccionados para luego construir escenarios globales que nos permita pensarlos conjuntamente.

### **Debates sobre los fundamentos de las disciplinas: nuevos paradigmas.**

En las últimas décadas es evidente la amplitud creciente de los debates, el cuestionamiento y la aparición de fisuras y nuevas perspectivas en todas las áreas. El siglo XX fue un tiempo de grandes cambios que ha llevado a una transformación radical de la imagen del mundo que nos legó la ciencia clásica.

En el campo de la física las agitaciones comenzaron con la teoría de la relatividad (Einstein, 1989), y tuvieron un pico importantísimo en los años posteriores al desarrollo de la teoría cuántica (Heisenberg, 1976), para luego declinar y renovarse a partir de las últimas décadas del siglo, especialmente en torno de las nuevas teorías no lineales como la teoría del caos y la termodinámica no lineal de procesos irreversibles (TNLPI), que han tenido un importante impacto en el imaginario social gracias a la difusión mediática (Gleick, 1988; Prigogine, I y Stengers, I. 1983; Najmanovich, 2008a).

Los cambios de paradigmas en la física estuvieron estrechamente relacionados con la producción de nuevas herramientas matemáticas como el desarrollo de nuevas líneas en topología, la profundización creciente en la investigación en matemáticas no lineales, la Teoría de las Catástrofes (Thom, 1985) y la matemática fractal (Mandelbrot, 1993). Además, el desarrollo de la informática ha permitido nuevos enfoques experimentales, como los modelos de simulación por computadoras, que han abierto nuevas dimensiones para múltiples áreas de investigación.

El universo reloj de la modernidad, mecánico, predecible y estable, ya no es la única ni la más prometedora imagen del mundo que la ciencia nos ofrece.

En la biología, la idea de un progreso lento y acumulativo que las versiones tradicionales del darwinismo nos legaron, están hoy en discusión. La teoría del equilibrio puntuado de Gould (2004) y Eldredge cuestiona la concepción lineal y progresiva del proceso evolutivo.

En los últimos treinta años han comenzado a

configurarse nuevos campos de investigación y áreas de estudio que como las ciencias cognitivas (Varela, 1996) y las ciencias de la complejidad (Morin, 1994; Najmanovich, 2008a; Wagensberg, 1985; Waldrop, 1993), nos proveen metáforas y modelos impensados poco tiempo atrás. Las ciencias cognitivas nacen de un diálogo fecundo entre perspectivas disciplinarias tan disímiles como las neurociencias, la informática, la ingeniería, la epistemología y la psicología, entre otras. Bajo el discutido rótulo de ciencias de la complejidad se agrupan diferentes experiencias, como los trabajos sobre algoritmos genéticos, dinámica no lineal, sistemas emergentes y redes (Kaufman, 1995; Johnson, 2002; Resnick, 2001; Watts, 2006).

En conjunto, estos desarrollos han cambiado nuestra imagen del mundo, nuestra concepción del ser humano y el lugar que éstos ocupan en el concierto de la naturaleza. En suma, aunque no siempre es adecuado hablar de “nuevos paradigmas” en el sentido de matrices disciplinarias maduras y aceptadas por un consenso mayoritario de la comunidad científica, es notorio el estado de debate, la apertura hacia nuevas perspectivas y el desarrollo numerosos de programas de investigación cuyas matrices conceptuales son completamente diferentes a las de la ciencia clásica, lo que puede configurar un estado de crisis con su característica proliferación de nuevas teorías y enfoques, y la consiguiente pérdida de hegemonía absoluta de los modelos tradicionales.

El campo de las ciencias sociales tampoco es ajeno a este fenómeno de aparición de nuevas perspectivas. Especialmente notoria, es la influencia del pensamiento ecosistémico y de los modelos no lineales en el desarrollo de alternativas en el campo de la economía (que cada vez hacen más difícil seguir sosteniendo el enfoque técnico-matemático que la aislaba del conjunto del saber social). El reconocimiento del ser humano como un ser no solamente racional, sino también pasional, y de la inteligencia como una actividad que se beneficia tanto de la lógica como del saber emocional, está cambiando aceleradamente muchos de los enfoques en las áreas de la economía, las ciencias políticas y la sociología (Damasio, 2001, 2005). Los nuevos desarrollos en antropología y la extensión del pensamiento antropológico a la civilización urbana contemporánea (Auge, 1993) y los modelos y concepciones sociológicos que dan lugar a la complejidad, al pensamiento dinámico y a las redes fluyentes de vínculos como entramado social básico (Najmanovich, 2005), son sólo algunas de las importantes transformaciones de las ciencias sociales a fin de siglo, las cuales nos muestran la imagen de un universo agitado, cambiante y fluido, muy diferente del modelo bajo el que se instituyó la educación moderna.

Es imposible, en el marco de este trabajo, mencionar todas las “fracturas” de las concepciones tradicionales, ni tampoco presentar la gran variedad de nuevos desarrollos. Hemos elegido sólo algunos ejemplos que, por su importancia teórica, su notoriedad o la polémica que han generado, nos parecieron los más ilustrativos.

### **Metamorfosis de la concepción del mundo y del conocimiento.**

En el campo del saber, en sus múltiples sentidos, la amplitud de las agitaciones ha sido aún mayor, afectando a todas las áreas conjuntamente, lo cual nos lleva a considerar la *C* de *Cambio*. Hoy sentimos que todo lo que hasta hace pocos años parecía firme e indubitable se está disolviendo. Aunque es imprescindible tener en cuenta que, como toda gran transformación, se realiza con muy diversos ritmos y de forma variable, podemos decir que la concepción mecánica que regía el saber y daba forma a las instituciones del Estado está en plena licuación.

A partir de la década del '60 la epistemología vivió en un clima de amplios debates que abarcaron todas las áreas: en el centro de atención estuvieron los problemas del determinismo y el azar, complejidad-simplicidad, linealidad-no linealidad; las temporalidades, la continuidad-discontinuidad, holismo-reduccionismo, así como nuestras ideas sobre la racionalidad, la relación sujeto-objeto, la causalidad y los modos y límites del conocimiento humano. La marca de esta época parece ser la del debate sobre los fundamentos, o más aún: el cuestionamiento a la idea de un fundamento único.

Las críticas a la epistemología moderna basada en la escisión radical del sujeto y el objeto y en la concepción del conocimiento como una representación interna de un mundo externo comenzaron a tener una fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX. Los trabajos de Kuhn (1980, 1985) sobre el conocimiento científico profundizaron la ruptura con la concepción representacionista, y al tiempo que mostraba la actividad científica como una empresa humana, en la que la comunidad se organiza siguiendo paradigmas. Feyerabend (1984, 1986, 1987) fue aún más lejos en sus críticas, mostrándonos cómo se construye el saber científico sin seguir ningún método universalmente válido. Los trabajos de Foucault (1985, 2009) sobre la arqueología del saber y la micropolítica científica, corrieron el velo que ocultaba las profundas, intrincadas e inevitables relaciones entre el saber y el poder, entre la política y el conocimiento. Los desarrollos del constructivismo desde los trabajos pioneros de Piaget, hasta los desarrollos cibernéticos de segundo orden de von Foerster (1991), fueron cruciales para la difusión de

un nuevo modo de concebir el saber. La propuesta de Bateson (1991) para pensar la ecología de la mente, junto con los aportes de Maturana y Varela (1990) sobre la biología del conocimiento y los desarrollos del construccionismo social de Berger y Luckmann (1985), Gergen (1991) y Barnett Pearce (1989, 1994) han sido otras de las riquísimas vías de investigación que pusieron en jaque la epistemología positivista.

Finalmente, las propuestas de Morin (1994a, 1994b, 1988) respecto del pensamiento complejo aportaron aguas refrescantes a esta gran ola de pensamiento epistemológico post-positivista.

Otra gran vía de aportes fundamentales para la transformación de nuestra concepción del mundo y del conocimiento es la que se relaciona con lo que ha dado en llamarse el “giro lingüístico”. Muchos son los autores que han contribuido desde diversas perspectivas a ampliar nuestra mirada sobre el lenguaje y el significado, destacándose Wittgenstein (1988), con su propuesta de los juegos del lenguaje, la concepción deconstructiva (Derrida 1971, 1995) y los análisis pragmatistas de Rorty (1990), entre muchos otros. En las últimas décadas, esta mirada se fue enriqueciendo con un gran caudal de investigaciones sobre las bases metafóricas y retóricas de nuestro conocimiento, en la que podemos destacar los trabajos de Lakoff y Johnson (1991). Los aportes de Lizcano (1999, 2009) mostraron la profunda importancia de las metáforas en la ciencia, y han sido particularmente iluminadores respecto a los modos de producción de conocimiento y las relaciones de poder que necesariamente generan, instituyen y transforman.

Todos estos movimientos conspiran desde diversas perspectivas contra la mirada modernista del lenguaje, como una pintura de los elementos esenciales de la realidad, y del conocimiento, como reflejo o representación de una naturaleza independiente del sujeto (Najmanovich, 1994).

En esta primera década del milenio se ha hecho evidente la amplitud y profundidad del debate, el desarrollo de nuevos enfoques, la dilución gradual de muchas fronteras disciplinarias y el surgimiento de nuevas áreas del saber. Del mismo modo, se hacen cada vez más frecuentes las investigaciones interdisciplinarias -que en muchos casos implican una fertilización cruzada de los campos involucrados-. La sensación de crisis ha llevado a un gran esfuerzo reflexivo que ha favorecido enormemente el diálogo ciencia-filosofía que esperamos permita establecer puentes, generar nuevas metáforas y colaborar en la reflexión conceptual.

Este panorama nos lleva a afirmar que estamos vi-

viendo una verdadera metamorfosis de nuestra concepción del mundo, del conocimiento y de nosotros mismos. Esta gran transformación trae aparejados:

- Un cambio de las metáforas globales, que en la modernidad se caracterizaban por la simplicidad mecánica, a una perspectiva compleja y vital: del reloj a la red fluida.
- El pasaje de una estética única, rígida, regular, abstracta y fija a una multiplicidad de formas dinámicas y configuraciones multidimensionales en un devenir vital.

En el campo educativo, estas transformaciones se expresan sobre todo en un cambio que se caracteriza por una transición, desordenada, despareja y vital. Cambio que se manifiesta a través de una serie de transiciones engarzadas:

- De la transmisión estandarizada de conocimientos al encuentro y la producción conjunta.
- Del conocimiento producto-mercancía al pensar en redes.
- Del individuo racional-objetivo a los colectivos afectivos-pensantes-activos.

Estas transformaciones en curso nos depositan de lleno en la otra C: la *Complejidad*. El pensamiento complejo es el ámbito desde donde se hace posible abordar la multidimensionalidad de la experiencia en forma conjunta, sin por ello negarnos o despreciar el saber focalizado, pero comprendiéndolo desde una perspectiva dinámica que dé cuenta de las mediaciones, interacciones, inhibiciones y modificaciones del sistema en forma global.

La escuela de la modernidad fue construida a partir de la concepción representacionista del conocimiento, basada en la idea del ser humano como un sujeto puramente racional que podía formarse una imagen objetiva de un mundo estable e independiente. La educación era concebida como una “adquisición” de saberes por parte de un alumno que carecía totalmente de ellos, y la enseñanza como un proceso de “transmisión” unidireccional de un saber-producto,<sup>1</sup> y no como *traducción-apropiación-creación de sentido*. El sistema en su totalidad seguía un modelo mecánico impuesto por el paradigma científico, estableciendo una jerarquía rígida y unos roles inamovibles a todos los niveles. Los contenidos fueron separados en compartimentos rigurosamen-

te estancos y vigilados. Los modelos relacionales se establecieron de forma tal que la disciplina no era un medio, sino un fin en sí mismo. Los valores correspondían a esta estructura estandarizada y reproductora que premiaba la obediencia, la reproducción y el orden estático. En síntesis, las metáforas mecánicas y mercantilistas estructuraron todo el sistema educativo, desde lo epistemológico hasta lo práctico, desde lo ético hasta lo organizativo.

Las perspectivas contemporáneas post-positivistas, en cambio, conciben al conocimiento como una actividad de un sujeto encarnado, afectivo, activo, entramado con otros y embebido en un ambiente con el que interactúa fluidamente. El saber no es concebido como una copia mecánica, sino como una actividad vital; no como la capacidad de un individuo aislado, sino como el producto de la acción de una red colectiva en la que están ligadas las personas, las tecnologías, y el medioambiente. Conocer no es formarse una imagen de un mundo al que estamos “enfrentados”, sino poder configurar la propia experiencia junto con nuestros semejantes en el flujo del vivir. Ya no se trata de transmitir verdades eternas sino de producir *sentidos comunes*.

### **Profundas modificaciones de los estilos vinculares, organizacionales y comunicativos.**

La escuela moderna como institución fue creada siguiendo el modelo mecanicista, tanto a nivel epistemológico como organizacional. El sistema educativo fue estructurado de modo jerárquico y lineal con una comunicación unidireccional, siguiendo un esquema disciplinario tanto en relación a los contenidos como a las actitudes que se impartían.

Alumnos y maestros quedaron atrapados por una concepción del sujeto atada al concepto de *normalidad* que, en el mejor de los casos, impedía dar cuenta de las singularidades. Cuando la diversidad pugnaba por salir, la escuela la ahogaba a fuerza de represión disciplinaria o, si esta fallaba, la expulsaba. El modo de funcionamiento hegemónico fue el de producir sujetos dóciles y obedientes (sean maestros, profesores, directivos o alumnos). Siempre rebeldes, la resistencia a la homogeneización conjuntamente con la creatividad, nunca pudieron ser completamente ahogadas.

La escuela debía estar separada de la comunidad por amplios muros y una clase de la otra por paredes y horarios. El saber producido en la universidad descendía de allí a los profesorados y luego a la escuela, previa transformación didáctica. En cada nivel, los alumnos eran sujetos pasivos que debían

<sup>1</sup>. Algunos pensadores usan de un modo diferente el término transmisión dándole un valor dialógico. Sin embargo, yo he preferido mantener el sentido que corresponde a la teoría de la información que es afín al modelo comunicacional lineal emisor-mensaje-receptor que adoptó la escuela de la Modernidad.

absorber lo que se les transmitía.

La pedagogía, en todas sus versiones, fue incapaz de dar cuenta del aspecto crucial del vínculo entre enseñanza y aprendizaje: el encuentro singular entre un docente y un alumno en un contexto específico. Infinidad de recetas, disposiciones, y metodologías han impuesto una moda tras otra, aportando algo en cada caso, pero olvidando la dimensión humana del encuentro y su multiplicidad afectiva, cognitiva, sensible y creativa. No podía ser de otro modo, pues la zona de encuentro está en el punto ciego del modelo mecánico que presupone la independencia y solo concibe la interacción en términos unidireccionales y lineales. El encuentro humano, por el contrario, no está sujeto a reglas, ni al deber ser, ni a-priori alguno. Acontece y no puede ser forzado. No podemos obligarnos a ser empáticos, aunque sí podemos cultivar el arte de encontrarnos, que no tiene garantía y no sigue ningún manual.

Los desafíos en el área vincular son claves para la transformación de la escuela. Algunos de ellos se relacionan con la transición de una estructura mecánica a la gestación de una organización vital y nos llevan a tener que transitar desde:

- El panóptico disciplinario unidireccional al diálogo fluido.
- El aula en la calle y la calle en el aula: la erosión de los muros.
- De la pirámide jerárquica a las configuraciones dinámicas.
- Del cuerpo normatizado y estandarizado a los inter-cambios diversos.
- De la uniformidad, regularidad y estandarización al encuentro vital situado.
- Del la disciplina a-priori a los acuerdos convivenciales.
- Del manual “predigerido” a la exploración multimedial.

Pennac (2008) comenta con estupor, y también con dolor, lo común que es percibir una *manifiesta reciprocidad del desprecio* al observar una clase. De parte de los estudiantes, para quienes el docente parece apenas la resurrección de un dinosaurio que eludió la extinción prehistórica y volvió sólo para fastidiarlos. De parte de los docentes también, quienes enfrentados a los estudiantes, raramente junto a ellos, los consideran una especie extraña, que habla en una jerga desconocida, con unos hábitos que es preciso erradicar para inculcarles conductas

y saberes tomados *a priori* como buenos, valiosos y necesarios.

Para la concepción disciplinaria, la escuela es una especie de máquina de enseñar, en la que la tarea debe cumplirse en unos plazos estrictos y detalladamente planificados. Si realmente pudieran llevarse a cabo, impedirían la aparición de cualquier novedad y harían imposible la resolución de las dificultades que puedan surgir (no olvidemos que trabajar a reglamento es una manera de hacer huelga). Los alumnos son, para esta concepción, una masa indiferenciada, que se distingue únicamente en relación a un arquetipo *normal* al que se acercan o del que se desvían. El docente es, asimismo, una figura desencarnada que solo porta y transfiere un saber. El *cuerpo* de conocimientos fue descuartizado en bloques independientes, llamados asignaturas, que luego son subdivididas en función de la estructura de enseñanza, llegando por ejemplo a la situación de que se “dicte” geografía de América dos años después que historia americana, entre otra infinidad de discordancias fruto de las pujas disciplinarias.

Tanto la persona viva que enseña como el que aprende se han vuelto una entelequia en el discurso pedagógico, el cual, para ser científico -según el positivismo-, debe ser impersonal. Las clases y los textos están plagados de generalidades abstractas, como “todos saben”, “se sabe”, “el sistema indica”, “el programa exige”. De este modo, se elude sistemáticamente la implicación del que habla y la responsabilidad que le cabe. La subjetividad queda invisibilizada (porque no puede desaparecer); los vínculos empobrecidos se reducen a relaciones estereotipadas de autoridad y sumisión (aunque pueda haber muchísimos otros tipos de relación, se trata de peculiaridades que al sistema no le interesan, pues la tarea legitimada se ha reducido a garantizar la transmisión, y ésta se ha supuesto independiente de los afectos, los estilos, los modos de relación).

La pedagogía *light*, una versión edulcorada y supuestamente divertida de la pedagogía que incluye muy diversas corrientes y que no dejó de crecer desde las últimas décadas del siglo XX, criticó duramente el modelo *enciclopedista* pero se mantuvo estrictamente dentro del esquema tradicional intentando *dulcificarlo* y hacerlo seductor. Mantuvo las jerarquías y disciplinas, pero exigió buenos modales que, aunque siempre son bienvenidos, en este caso sólo aceptaron la máquina sin transformar el sistema. El modelo *enciclopedista* fue atenuado, aunque raramente mejorado. Muchas prácticas valiosas fueron desacreditadas sólo por ser antiguas y, otras muchas, incluidas exclusivamente para dar *un toque de modernidad*. En suma, una versión supuestamente entretenida (cuando por lo general fue solamente deslucida) del modelo tradicional, que

agregó, a las ya inmensas exigencias que sufre el docente, el tener que convertirse en una mezcla de mago y animador televisivo, para hacer atractivos los contenidos a fuerza de adornarlos.

En la contemporaneidad, cuando el sistema hace agua por todos los costados y el malestar crece día a día, tenemos el desafío de abrir la escuela a la vida, *desamurallar* la institución, gestar nuevos estilos vinculares que hagan lugar a diversas subjetividades, que faciliten la tarea de crear múltiples tramas al interior de la escuela y tejer redes con la comunidad. La clave para poder hacerlo es darnos cuenta que hoy, y siempre, solo es posible enseñar y aprender cuando se produce un encuentro. La escuela moderna no fue una excepción, pero esta dimensión no estaba en el foco de la reflexión y quedó librada al azar, al buen tino y a la generosidad de docentes y los alumnos.

### **Irrupción de nuevas tecnologías y metodologías.**

La irrupción de la computación en red ha permitido que nuevas formas de conocer y compartir el saber se vayan extendiendo por todo el globo terrestre, atravesando múltiples fronteras: geográficas, políticas, etéreas, disciplinarias, etc. La escuela moderna ha recibido, de muy diversos modos, el impacto de los cambios revolucionarios que se están dando en el campo de las tecnologías de la comunicación e información (TIC).

Desde los lejanísimos tiempos en que el hombre comenzó a escribir, los cambios en las TIC implicaron una transformación radical de las concepciones del conocimiento y de los modos de enseñanza y aprendizaje. La aparición y extensión de la escritura, primero; la imprenta y la difusión masiva de los libros, luego; la televisión, la radio y el cine y, finalmente, este inmenso multimedia en permanente cambio que es la *World Wide Web*, generaron una gran variedad de transformaciones engarzadas unas a otras, entre las que podemos destacar:

- Cambia nuestra forma de estructurar las relaciones educativas.
- Cambia la jerarquización de las tareas y su valor
- Cambia la configuración espacio-temporal de las prácticas.
- Cambia nuestra concepción del conocimiento.
- Cambian los estilos vinculares.

Es importante aclarar que la influencia de las nuevas tecnologías no se restringe exclusivamente a las cuestiones mencionadas, sino que simplemente éstas constituyen el foco de nuestro análisis.

La importancia de las TIC no se reduce a una cuestión técnica, sino que promueve una verdadera mutación en la que día a día aparecen nuevos protagonistas, escenarios y estilos vinculares, las viejas prácticas se reconfiguran al entretorsejarse con otras nuevas y, al mismo tiempo, cambian de significado. Esta metamorfosis se caracteriza por ser desprolija, vital e incontrolada, generando un gran temor que puede llegar al pánico en un ambiente tan rígidamente estructurado como la escuela de la modernidad. Esto hace que los docentes intenten, de mil y un modos, contener los muros que van cayendo, en lugar de navegar las aguas turbulentas que este tiempo de cambios nos va exigiendo. Este proceso es a veces consciente, pero en la mayoría de los casos, ocurre por efecto de la inercia del sistema, sin que los protagonistas se den cuenta.

Como es usual en la historia de las transformaciones tecnológicas, en un primer momento se intenta incorporar los cambios sin modificar sustancialmente los hábitos instituidos. Al principio, la imprenta fue utilizada casi con exclusividad para imprimir biblias, pero, rápidamente, empezaron a surgir nuevos géneros literarios y a cambiar la estética de la escritura: se incorporaron signos de puntuación, apareció la división en párrafos, y luego en capítulos, entre muchas otras modificaciones (Eisenstein, 1994). Así, los libros impresos del siglo XVII eran ya muy diferentes a los manuscritos medievales. Los primeros automóviles se parecían muchísimo a los carruajes tirados por caballos, pero en pocas décadas sufrieron una gran transformación en su forma y prestaciones. Los primeros videoclips eran tan solo la filmación de un grupo musical haciendo su trabajo, aunque en pocos años adquirieron una estética propia y se convirtieron en un género específico de creación artística.

En el campo educativo estamos aún viviendo la transición entre una forma definida y rígida (la de la escuela moderna) y otras nuevas que nacen desordenadamente y aún no han adquirido una forma clara. En este proceso de cambio, muchos todavía están en un período *gatopardista*: creen que las nuevas tecnologías son un medio para seguir haciendo lo mismo que hacían hasta hace unas décadas (más fácil, o más ameno, pero igual).

Una de las confusiones más comunes es la que supone que la computación en red es apenas un cambio de *soporte* y de lo que se trata es de seguir haciendo lo mismo, pero pasarlo a CD o DVD, y -siguiendo las indicaciones de los pedagogos *light-*



decorarlos con algunas animaciones o infografías (que es casi en lo único en que se diferencian los manuales actuales de los de hace 50 años). Esta concepción nace de una de las más asentadas creencias del modelo representacionista: la metáfora del trasvasamiento. Esta metáfora se basa en una separación radical entre el contenido y la forma, que lleva a creer que la escritura es igual al habla, *pero* inscripta en papel, o que el manuscrito es lo mismo que el libro impreso, *pero* que puede producirse fácilmente en mayor cantidad, y finalmente, que la computadora es como una máquina de escribir, *pero* que facilita algunas operaciones. De este modo, se hace imposible pensar genuinamente las transformaciones, porque todo se reduce a una mera adición a lo ya conocido.

La industria editorial -sin intentar siquiera comprender los desafíos que lleva implícita la red como forma de aprender y de compartir el conocimiento-, rápidamente detectó el negocio de las TIC. Muy poco interesada en aportar a las necesarias transformaciones que la época requiere y mejorar la calidad educativa, se apresuró a pasar sus manuales al formato electrónico, para de este modo, obtener beneficios con el mínimo esfuerzo, sin aportar ningún valor agregado. Ahora, podemos tener el *Billiken virtual* que pretende reunir en un CD "todos los conocimientos que necesita un alumno de edad escolar primaria" (ver Fig. 2).

No pretendo criticar la digitalización, sino alertar sobre el empobrecimiento que supone limitar nuestra comprensión y nuestras prácticas a un cambio de formato, como si la forma fuera algo meramente

decorativo. Por el contrario, gran parte de los desarrollos contemporáneos nos muestran que la forma, lejos de ser un ornamento, tiene ella misma a su vez un contenido que informa y conforma. Si nos limitamos al trasvasamiento, perdemos casi toda la potencia transformadora y productiva de las TIC.

Desgraciadamente, los Estados nacionales -presionados por el Banco Mundial y sus políticas neoliberales-, han descuidado, cuando no abandonado, la tarea de innovar, investigar y promover la creatividad, dejándola en manos privadas -que por lo general no quieren, y tampoco pueden, hacerse cargo de los desafíos contemporáneos que afronta el campo educativo-. En nuestro país, en los últimos años, nos hemos alejado de estas políticas y han comenzado a realizarse importantes programas para promover los cambios necesarios y aprovechar la potencia de las TIC, algunos muy valiosos, aunque todavía insuficientes en relación al desafío planteado, que nos exige ir mucho más allá de un simple cambio de soporte.

Las TIC no son meros intermediarios, o *tubos* por los que viajan *mensajes* sino verdaderos medios que configuran y organizan el modo de experiencia humana. No se trata de hacer "lo mismo, pero informatizado o digital" (Ver Fig. 3), sino de comprender la potencia de los medios y el modo en que nos afectan. De esta manera podremos expandir nuestro mundo de experiencia, y navegar las grandes olas de transformación de los procesos de producción, de las formas de validación y de los modos de compartir el conocimiento, los cuales, como ya dijimos, han ido evolucionando desde una concep-

ción estática e individualista del saber hacia una perspectiva en red: interactiva, colectiva, dinámica y multidimensional.

### Transformación de los valores.

Nuestra cultura ha concebido a los valores como un conjunto de principios sostenidos por la racionalidad (o la religión), independientes de los modos de vida, la tecnología y las prácticas cotidianas. Sin embargo, hay otra forma de comprender la ética, alejándonos de los mandatos universales y abstractos, y entendiéndola como el paisaje de los modos de existencia (Deleuze, 2003). Concebida de este modo estará siempre situada y encarnada, por lo que los valores fluirán al compás del propio vivir y los desafíos que hemos de afrontar en la compleja maraña de personas, tecnologías, territorios y ecosistemas a los que pertenecemos.

Si llevamos este punto de vista al contexto educativo contemporáneo, podemos apreciar qué valores están *en tránsito*:

- De la ética del *tener* y *acumular* a la del *navegar* y *producir*. Hoy la mera posesión prácticamente no tiene valor: es preciso poder explorar, encontrar, seleccionar, comparar, elegir, organizar, “formatear”, traducir, desechar, compartir, seducir, conectar.
- Del recordar, repetir a la exploración y creación compartida.
- Del aprendizaje convergente a la apertura hacia múltiples fuentes.
- De la disciplina jerárquica a la heterarquía del diálogo.

- Del poder unidireccional al encuentro tenso en la diversidad.

La escuela moderna, estaba estructurada a partir de la concepción representacionalista, la cual supone un saber objetivo como producto generado en las usinas superiores y *transmitido* luego por la *cadena de mandos* hasta el último eslabón: el alumno concebido como una *tabula rasa*. Esta epistemología -y su consecuente concepción comunicativa y didáctica- lleva implícita un conjunto de valores (que incluso pueden contradecir a los explícitamente declarados) entre los que se destacan la reproducción mecánica y la acumulación. La escuela, desde esta concepción, debe garantizar la estabilidad, tanto del saber como de la propia jerarquía institucional. No hay lugar para el cuestionamiento, para la búsqueda divergente ni para la creatividad. La planificación y el control son la norma y el norte de la educación moderna, hasta tal punto que se pierde de vista el objetivo supuestamente central, que es educar a rajatabla en pos del cumplimiento de las planificaciones, aún a costa de la comprensión, el entusiasmo y el sentido compartido. Un conjunto de controladores que, a su vez, controlan a los controladores -y así sucesivamente-, hace del sistema un círculo vicioso, en el que gran parte de las energías se pierde en la vigilancia, la confección de planillas e informes.

El conocimiento en la modernidad sólida consistía, ante todo (aunque no exclusivamente), en apropiarse y acumular los saberes instituidos. De este modo, se forjaba a un individuo ciudadano, de acuerdo con lo establecido por los cánones de normalidad estadística. Desde esta mirada, la divergencia es catalogada como patológica o bien como insubordinada. En el mejor de los casos, un desvío que es preciso corregir y normalizar; en los peores, una excepción a eliminar.

### Lo mismo pero informatizado



Fig. 3. El aula panóptica y su versión informática.

A pesar del discurso democrático de la república moderna, la gran mayoría de las instituciones son verticalistas, autoritarias y fuertemente jerárquicas. La escuela es el campo de adiestramiento y naturalización de estos procedimientos normativos, el lugar en dónde aprendemos en carne propia los riesgos de desobedecer y las “virtudes” del disciplinamiento. La estructura jerárquica de la escuela (que no es en absoluto democrática), supone que el profesor nada tiene que aprender del alumno, y el directivo nada de los docentes (en teoría, por supuesto, porque la vida se encarga de enmarañar siempre los roles y siempre ha habido maestros para los que el diálogo y el encuentro han sido el centro y el eje de su actividad como enseñantes). La situación contemporánea invita a la heterarquía, es decir, a la circulación del poder-saber según la situación y los actores involucrados en lugar del establecimiento a priori de un esquema rígido. Uno de los primeros pensadores que se dieron cuenta del valor de la organización heterárquica y fueron capaces de pensarla fue el ciberneta von Foerster (1991), que nos legó un maravilloso ejemplo para diferenciar la concepción jerárquica, donde sólo gobierna el “Jefe Supremo” -y la línea de mando va únicamente de arriba hacia abajo-, del modelo heterárquico, en el que el poder circula sin dirección fijada a-priori. Sus investigaciones sobre la *Batalla de Midway* dan cuenta de lo que ocurrió cuando el barco insignia estadounidense fue hundido en los primeros minutos y su flota se vio obligada por las circunstancias a pasar de un modo de organización jerárquico a uno heterárquico.

Lo que ocurrió entonces, fue que el encargado de cada barco, grande o pequeño, tomaba el comando de toda la flota cuando se daba cuenta de que, dada su posición en ese momento, sabía mejor lo que convenía hacer. El resultado fue la destrucción de la flota japonesa. Esta modalidad organizativa no sólo ha dado grandes resultados en la estrategia militar, sino que ha guiado buena parte de la investigación en muchas áreas, desde las neurociencias hasta la informática. En este último caso, contribuyó a la sustitución de las computadoras gigantes que centralizaban toda la información por una red donde la misma está distribuida y es más rápida y eficientemente accesible. (Najmanovich, 2007, p. 77)

Los colectivos heterárquicos no son simétricos -pues ninguna organización puede serlo-, por el sencillo motivo de que todas las personas somos diferentes, tenemos distintas potencias y desempeñamos diferentes roles. Pero, a la vez, esa asimetría no impone una autoridad absoluta a priori sobre todos los campos, sino que permite el flujo multidireccional del poder y el reconocimiento del valor di-

ferencial de todos los actores, permitiendo el diálogo aún en la disparidad o, precisamente, debido a ella.

Las concepciones dinámicas de la organización perciben y gestionan el conflicto de un modo muy diferente a las estructuras jerárquicas de la Modernidad. Reconocen en la tensión un rasgo constitutivo de todo lo viviente, tanto de las personas como de los grupos e instituciones. Más aún, es la tensión la que nos permite crecer, cambiar y crear. Sin ella, no hay forma ni transformación. Puede ser destructiva y creativa, al mismo tiempo, lo que nos obliga a tener una relación paradójica y vital con el conflicto y nos exige considerar cada situación en su singularidad y su dinámica, en lugar de parapetarnos detrás de reglamentos y protocolos fijos.

### **Del escenario mecánico disciplinario al escenario de redes interactivas**

Para poder integrar los diversos aspectos de la metamorfosis educativa que estamos viviendo resulta útil pensar los escenarios donde se despliega el quehacer cotidiano de enseñar y aprender. Consideraré sólo dos posibilidades: el *escenario mecánico disciplinario* correspondiente a la escuela de la modernidad y el *escenario de redes interactivas* que es el que está comenzando a gestarse en la contemporaneidad.

Estos escenarios no tienen una correspondencia punto a punto con ningún modelo social real. “Son instrumentos que nos permiten pensar de forma multidimensional y dinámica utilizando varios puntos de vista simultáneos, diversificando los focos, atravesando muros y fronteras instituidas por los saberes disciplinarios y conectándonos con nuestra propia experiencia viva”. (Najmanovich, 2009, p.14). Las dimensiones de análisis se presentan separadas en el cuadro para facilitar su visualización (ver Tabla 1), pero debemos tener en cuenta que jamás existen aisladamente, sino que, por el contrario, están profundamente entrelazadas en nuestra experiencia.

El *escenario mecánico disciplinario* se caracteriza por concebir el conocimiento como un proceso individual reproductivo. El cuerpo del conocimiento fue descuartizado en disciplinas separadas unas de otras. El sujeto resultó normalizado, según un arquetipo racional que despreció la afectividad y la sensibilidad, uniformando la diversidad según cánones preimpuestos. El lazo social fue invisibilizado en la concepción individualista del saber, y la inevitable condición socio-histórica quedó velada tras un universalismo que en realidad era un punto de vista eurocéntrico. El proceso educativo se encerró dentro de rígidos parámetros evolutivos fijados a-priori de un modo abstracto, generando la ilusión de una

acumulación progresiva del saber.

La escuela moderna fue concebida según el modelo disciplinario, que exige altos muros y sólidas separaciones entre las instituciones y al interior de las mismas. Del mismo modo que escinde la dimensión intelectual, la afectiva y la de la acción y establece un abismo entre la teoría y la praxis. Todo el sistema se ensambla de un modo mecánico engendrando una criatura tan extraña como la que produjo el *Dr. Frankenstein*, fruto del desmembramiento, que luego exige una articulación forzada. La sagrada planificación y elaboración del currículum ha seguido un criterio disciplinario para establecer una supuesta progresión del saber, sin tener en cuenta los vínculos, como si la experiencia humana cursara por carriles estancos y cada saber hubiera evolucionado sin nutrirse de los otros.

El *escenario de redes interactivas* está recién en vías de gestación, por lo que los rasgos que hemos de considerar son tanto adquisiciones recientes y poco maduras como hipótesis en función de cambios dispersos -aunque potentes y cada día mas influyentes-, en diversas áreas. En primer lugar, es fundamental destacar el modo radical en que las nuevas tecnologías modifican nuestra vivencia y nuestra concepción del espacio y el tiempo: el ciberespacio no reconoce las misma fronteras, ni los mismos itinerarios, tiempos y modos de conexión del espacio físico-geográfico. Madrid puede estar más *ciber-cercano* de la ciudad de Buenos Aires que Avellaneda; las conexiones entre Shangai y Nueva York pueden ser más sencillas que entre un barrio y otro de cualquiera de ellas. Las relaciones cercanía y lejanía -así como los vínculos entre lo privado y lo público-, están cambiando aceleradamente, del mismo modo, las categorías sociológicas han debido integrar a los grupos de afinidad, los cuales no diferencian a las personas del mismo modo que los estudios tradicionales.

Las redes atraviesan las fronteras, perforan los estratos, crean nuevos modos de conexión y organizan la experiencia de un modo completamente diferente a los sistemas jerárquicos instituidos (Najmanovich, 2008b). El conocimiento ha cambiado, no sólo por la aparición de nuevas áreas y contenidos, sino porque ha sufrido una transformación mayúscula de su naturaleza, que incluye un profundo giro epistemológico, caracterizado por la superación de la concepción del conocimiento como representación racional del mundo, realizada por un sujeto independiente. Los abordajes contemporáneos de la complejidad, plantean un saber que, si bien es producido por un sujeto, jamás es individual, sino que está configurado por su encuentro con el mundo. Las personas no son concebidas como individuos aislados ni sujetos puramente racionales, sino como seres corpóreos, sensibles, afectivos, en intercambio constante con el mundo al que afectan, y que a su vez los modela. Las redes no rodean al sujeto, sino que éste forma parte de ellas. Está embebido en una dinámica de transformaciones, y aprende a través de encuentros con otros, mediados siempre por tecnologías y dispositivos, que forman parte a la vez que configuran su mundo de experiencia.

Estos cambios drásticos en la concepción del conocimiento llevan a la necesidad de gestar nuevos modos de relación enseñanza-aprendizaje, lo cual no implica solamente una actualización de los contenidos, sino que exige una transformación profunda del vínculo entre docentes, alumnos, y el conjunto de la comunidad educativa. Se trata sobre todo de privilegiar la dimensión del encuentro, en lugar de pretender una transmisión unidireccional, de valorar la exploración y la creatividad sin desprestigiar la memoria y la sistematización, de privilegiar la producción en lugar de la repetición, de dar lugar a la singularidad de los actores y no encerrarlos en roles esquemáticos y rígidos.

	Dimensión Temporal	Dimensión Espacial	Dimensión Epistemológica	Dimensión Comunicativa Tecnología de la palabra	Dimensión Vincular	Dimensión Ética
<b>Escenario mecánico disciplinario</b>	Progreso Lineal - Determinismo	Intramuros	Mito de la Objetividad. Conocimiento Individual	Escritura Impresa	Privilegio Intelectual basado en la disciplina	Socialización Estandarizada y <i>a priori</i>
<b>Escenario de redes interactivas</b>	"Poiesis", Emergencia	Redes y Arquitecturas Fluidas	Conocimiento encarnado, colectivo, situado y complejo	Tecnologías de la palabra Multimediales y Multimodales	Diversos y <i>ad-hocráticos</i>	Convivencia en la diversidad, creatividad emergente

**Tabla 1. Dimensiones de análisis de los escenarios escolares**

Algunos de los aspectos centrales de esta metamorfosis son:

### NUEVOS ACTORES - NUEVOS VÍNCULOS - NUEVAS PRÁCTICAS

- Del maestro como “transmisor” y el alumno “receptor” a la red de producción.
- De los directivos como vigías disciplinarios para garantizar la pureza del “canal” a los gestores y dinamizadores de la comunidad escolar.
- De la escuela intramuros a educación en red.
- De la concepción mecánica-estandarizada que supone engranajes fijos a la dinámica de las configuraciones vitales.

Una de las mayores dificultades para comprender el desafío contemporáneo en el campo educativo, está dada por la permanente confusión entre reforma educativa dirigida y planificada y la *transformación del saber*, que es un proceso múltiple y diverso en el que participan, de una manera vital y no centralizada, e l conjunto del colectivo. La pretensión modernista de control disciplinario es un obstáculo fundamental a la hora de aportar energías para el cambio que estamos necesitando. La separación entre la teoría -encerrada en sus rígidos marcos-, y la práctica -presuntamente carente de pensamiento-, ha llevado a que buena parte de las propuestas de cambio se reduzcan a un “reciclaje” de los docentes, a través de la capacitación por medio de la gran oferta de cursos de formación, los cuales muchas veces se ocupan sólo de los contenidos o que, en aquellos pocos casos en que se incluyen las formas de enseñar, lo hacen disociados de los saberes que los acompañan.

Esta proliferación desmesurada de la capacitación, no sólo es poco eficaz sino que puede ser negativa, pues no sólo deslegitima el saber de los docentes, sino que los agota aún más en la persecución del puntaje para ascender en la pirámide jerárquica, en lugar de facilitar las vías para pensar la complejidad, la dinámica y la diversidad de modos en que esta transformación nos está afectando

y la manera en que podemos estar a la altura del desafío que se nos plantea.

Hoy tenemos la oportunidad de hacer espacio para que la potencia creativa de docentes y alumnos encuentre un ámbito legítimo de expresión y expansión en las instituciones educativas. “Las tecnologías de la comunicación e información contemporáneas proveen un medio posibilitador, pero por si solas no garantizan en absoluto el despliegue de nuevas formas de enseñar, de pensar ni de convivir” (Najmanovich, 2002, p. 43).

Para navegar en las redes dinámicas y aprender a aprender en nuestro tiempo, tenemos que dejar de intentar encajar el mundo dentro de un estrecho marco teórico y disponernos a pensar las prácticas y a ejercer el pensamiento en las situaciones reales de vida. Si dejamos los manuales y nos atrevemos a ver con nuevos ojos, podremos crear nuevos territorios para construir saber en este mundo de cambios vertiginosos.



### Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1993). *Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Barnett Pearce, W.(1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En D. Schnitman (comp). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 295-283). Buenos Aires: Paidós.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta-Lohle.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1985). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Deleuze, G. (2003). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1995). *El lenguaje y las instituciones filosófi-*

- cas. Barcelona: Paidós.
- Einstein, A. (1989). *La teoría de la relatividad*. Madrid: Alianza.
- Eisenstein, E. (1994). *La revolución de la imprenta en la edad moderna europea*. Madrid: Akal.
- Feyerabend, P. (1984). *Contra el método*. Buenos Aires: Hyspamerica.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Feyerabend, P. (1987). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- Feyerabend, P. (1987). *Limites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gergen, K. (1991). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gleick, G. (1988). *Caos*. Barcelona: Seix Barral.
- Gould, S. J. (2004). *La estructura de la teoría de la evolución*. Barcelona: Tusquets.
- Heisenberg, W. (1976). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Barcelona: Ariel.
- Johnson, S. (2002). *Sistemas Emergentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kauffman, S. (1995). *At home in the universe*. Oxford University Press: New York.
- Kuhn, T. S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (1985). *La revolución copernicana*. Madrid: Hyspamerica.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lizcano, E. (1999). La metáfora como analizador social. *Empiria*, 2 (pp. 29-60).
- Lizcano, E. (2009). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Mandelbrot, B. (1993). *Los objetos fractales*. Barcelona: Tusquets.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Morin, E. (1994a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1994b). Epistemología de la complejidad. En D. Schnitman (comp). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 421-443). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1988). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Najmanovich, D. (1994, 30 de Agosto). Del sistema a la nube. *Página/12*, Suplemento Futuro.
- Najmanovich, D. (2002). *Hacia nuevos paisajes educativos*. En AA.VV. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 35-48). Río de Janeiro: DP&A.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: subjetividad y redes figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Najmanovich, D. (2007). El desafío de la Complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 38(12), 71-82.
- Najmanovich, D. (2008a). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Najmanovich, D. (2008b). La organización en redes de redes y de organizaciones. En P. González Casanova (Ed.). *Conceptos Fundamentales de nuestro tiempo* (Tomo IX, pp. 9-60). México: UNAM-IIS.
- Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Propuesta Educativa*, 32(18), 11-22.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza*. Madrid: Alianza.
- Resnick, M. (2001). *Tortugas, termitas y atascos de tráfico*. Barcelona: Gedisa.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Thom, R. (1985). *Parábolas y catástrofes*. Barcelona: Tusquets.
- Varela, F. (1996). *Conocer. Las Ciencias Cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- von Foerster, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Wagensberg, J. (1985). *La complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Waldrop, M. (1993). *Complexity*. New York: Simon & Schuster.
- Watts, D. (2006). *Seis grados de separación. La ciencia de las redes es la era del acceso*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: UNAM/Crítica.

## El desafío de la complejidad

### The challenge of complexity

Miguel Ángel Santos Guerra\*  
*Universidad de Málaga*

#### Resumen

Se abre el artículo con algunas consideraciones sobre la importancia del fenómeno de la complejidad en la educación, instando a superar la perspectiva de la simplicidad porque dificultaría una buena comprensión y una intervención acertada. Plantea el autor cinco fuentes de la complejidad. La primera se refiere a la misma naturaleza del proceso, ya que es altamente paradójico. Se trata de intervenir para que las personas consigan ser autónomas en el pensar y en el hacer. La segunda es la extraordinaria sensibilidad de los “materiales” con los que se trabaja en educación: sentimientos, actitudes, concepciones, valores, expectativas, motivaciones... La tercera es la polisemia casi infinita que tiene el lenguaje aplicado a la educación. El lenguaje es como una escalera por la que subimos a la comunicación y por la que bajamos hacia la confusión y la dominación. La cuarta es la enorme diversidad de los educandos. La quinta fuente se refiere a la complejidad de los contextos en los que la educación tiene lugar. Un contexto social amplio (la cultura neoliberal que nos inunda) y el contexto institucional que nos condiciona en las escuelas. Termina el autor haciendo algunas reflexiones sobre las exigencias que conlleva la complejidad en el proceso educativo.

**Palabras Claves:** Complejidad, identidad, diversidad, educación, contexto.

#### Abstract

The article begins with some considerations about the importance of the phenomenon of complexity in education, urging to overcome the perspective of simplicity because it would hinder a good understanding and a successful intervention. The author focuses on five sources of complexity. The first concerns the nature of the process, which is highly paradoxical. It is about intervening to get people to be independent in thinking and doing. The second is the extraordinary sensitivity of the “materials” with which we work in education: emotions, attitudes, concepts, values, expectations, motivations ... The third is the almost infinite polysemy of the language applied to education. Language is like a ladder to climb to communication and to descend into confusion and domination. The fourth is the enormous diversity of learners. The fifth source refers to the complexity of the contexts in which education takes place: the institutional context (neoliberal culture which inundates us) and, in general, the broad social context which conditions us at schools. The author ends with some reflections on the requirements involved in the complex educational process.

**Keywords:** Complexity, identity, diversity, education, context.

---

#### \* Correspondencia con el autor:

Miguel Ángel Santos Guerra. Catedra de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga, C/ El Greco, nº 3 Rincón de la Victoria 29720, Málaga, España. E-mail: arbol@uma.es

## Introducción

*En educación no sucede que si A, entonces B.  
Lo que realmente pasa es que si A,  
entonces B, quizás.*

Para entender de forma cabal el fenómeno educativo, hay que pasar de una concepción sobre el mismo asentada en la simplicidad a otra que se sustente en la complejidad. Dice Edgar Morin (1999) que tenemos que enfrentarnos, de manera inevitable, a los desafíos de la complejidad. Y añade:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el sociológico, el afectivo, el mitológico) y existe un tejido independiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (p.38).

Uno se pregunta por qué diablos se piensa que la tarea de enseñar es sencilla. La perspectiva simplista está compartida por muchos políticos, por familiares que tienen a sus hijos en la escuela, por ciudadanos de a pie e, incluso, por los propios docentes.

Acabo de leer una novela de Barbery (2007) en la que se hace referencia a esa generalizada opinión que viene a decir que quien no vale para otra cosa vale para ser docente.

“El que sabe hacer algo, lo hace; el que no sabe, enseña; el que no sabe enseñar, enseña a los que enseñan y el que no sabe enseñar a los que enseñan se mete en política”(p.56 ).

Una de las razones es pensar que quien se dedica a esta tarea “nace y no se hace”. Es decir que para ser buen docente hace falta vocación, pero no formación, hace falta haber nacido, no haberse preparado. No se piensa lo mismo de otras profesiones, como la medicina o la arquitectura. Basta ver los tiempos de preparación que se exigen para su ejercicio. Para ser veterinario se necesitan cinco o seis años. Para ser maestro, tres o cuatro. ¿Es más sencillo lo que hace el maestro? ¿Es menos importante?

Otra razón, es pensar que la enseñanza causa el aprendizaje de forma automática. No es cierto. Para que se produzcan aprendizajes significativos y relevantes hace falta que los nuevos saberes tengan una lógica interna y, además, que conecten con los aprendizajes previamente adquiridos. Y, por supuesto una disposición emocional hacia el aprendi-

zaje. ¿Es fácil conseguir esa disposición? ¿Es fácil despertar el deseo de saber? ¿Es fácil enseñar que sólo es útil el conocimiento que nos hace mejores personas?

Y una tercera, es que para enseñar basta tener conocimientos sobre una determinada materia. Está claro que una cosa es saber y otra saber enseñar, que una cosa es tener conocimientos y otra despertar el deseo de que otros los adquieran.

Quiero agrupar en varios epígrafes las causas de la complejidad que existe en la tarea educativa. Una tarea que, a mi juicio, va más allá de la simple instrucción.

## La naturaleza de la tarea

La tarea de educar es radicalmente paradójica. Lo que dicen los alumnos y alumnas a sus profesores y profesoras es: “ayúdame a hacerlo solo”. Es decir, que ellos tienen que aprender a pensar por sí mismos, a decidir por sí mismos.

Holderlin, poeta lírico alemán del siglo XVIII, dice que los “educadores forman a su educandos como los océanos forman a los continentes, retirándose”. Es más fácil anegar la tierra que separarse para que tierra emerja. La metáfora deja de manifiesto la necesidad de enseñar a que las personas piensen por sí mismas, a que lleguen a ser aprendices crónicos y autónomos.

La tarea que realiza el profesor es de naturaleza problemática. En educación no sucede que si A, entonces B. Lo que realmente sucede es que si A, entonces B, quizás.

La naturaleza de la enseñanza es problemática porque el acto de apropiación intelectual es complejo y está integrado por un sinnúmero de variables inasibles. Tradicionalmente se ha puesto el foco de análisis en la enseñanza cuando debería situarse en el aprendizaje. De lo contrario haríamos válida aquella exclamación del comerciante: “Yo vendo, pero no compran”.

## Los “materiales” que se manejan

Los “materiales” con los que trabaja el educador son enormemente complejos: sentimientos, ideas, motivaciones, voluntad, expectativas, actitudes, valores... En cualquier otra profesión se considera buen profesional al que sabe manipular bien los materiales, pero en ésta el mejor profesional es el que más pronto y mejor los libera.

No cabe duda de que los “materiales” que trabaja cualquier profesional (arquitectos, químicos, veterinarios, banqueros...) son más sencillos que aquellos que maneja el profesor. Porque obedecen a leyes.

Todos esos “materiales” están conectados y se relacionan entre sí de manera diferente en cada persona. Son materiales de difícil conocimiento y de compleja manipulación.

### La polisemia del lenguaje

Uno de los problemas con el que nos encontramos en el ámbito educativo es el lenguaje. Porque el lenguaje es como una escalera por la que subimos a la comunicación y a la liberación, pero por la que bajamos a la confusión y a la dominación.

El problema no reside en que no nos entendamos sino en creer que nos entendemos. Utilizaré tres ejemplos para que se me entienda.

Primer ejemplo: nadie dirá que hay que hacer bajar la calidad del sistema educativo. Pero discreparemos con toda seguridad si decimos que es de calidad un colegio que para seleccionar a sus alumnos y alumnas practica la xenofobia, el racismo, el elitismo y la insensibilidad con los desfavorecidos (Santos Guerra, 2003).

Segundo ejemplo: la palabra educación es extraordinariamente polisémica. No se puede identificar con la mera instrucción (la educación incorpora una dimensión crítica). Ni con la socialización (la educación tiene un componente ético). Ni con la indoctrinación (la educación exige libertad).

Tercer ejemplo: el concepto de evaluación, en inglés, se explicita en diferentes concepciones. Una cosa es accountability, otra assessment, otra appraisal, otra self evaluation... Sin embargo, en castellano lo metemos todo en el mismo saco conceptual de evaluación

La complejidad se manifiesta en la confusión que se instala en el discurso cuando no tenemos en cuenta los códigos desde los que estamos hablando.

### La diversidad infinita del alumnado

Las personas tenemos diferencias en numerosos ámbitos de la configuración personal. Cada una de ellas nos define en interacción dinámica y evolutiva con las otras. ¿Alguien ha visto a dos personas idénticas? Ni siquiera los gemelos homocigóticos,

pasados unos días de vida, reaccionan igual ante los mismos estímulos. Atender la diversidad es una exigencia tan importante como compleja (Zabalza, 2000).

Los ámbitos que marcan la diferencia entre las personas son múltiples, por no decir infinitos. Todos ellos tienen importancia en uno u otro sentido. Aunque pasará por alto muchos otros, realizaré una somera enumeración de factores en los que se producen diferencias notabilísimas:

### Características cognitivas

- Inteligencia
- Memoria
- Imaginación
- Creatividad
- Atención
- Percepción
- Estilo cognitivo
- Conocimientos
- Características afectivas
- Actitud
- Motivación
- Interés
- Sensibilidad
- Sentimientos
- Emociones
- Conflictos
- Expectativas
- Hábitos
- Carácter
- Características físicas
- Edad
- Estatura
- Sexo
- Peso
- Hermosura
- Salud
- Vista
- Oído
- Olfato
- Gusto
- Tacto
- Movilidad

### Características sociales

- Familia
- Entorno
- Relaciones
- Amistades
- Posesiones
- Experiencia

## Características culturales

Filiación política  
Lugar de procedencia  
Raza  
Género  
Religión  
Lengua

Todos estos rasgos se entremezclan, dando lugar a combinaciones más o menos previsibles, más o menos estables. ¿Cómo es posible que agrupemos a los alumnos exclusivamente por la edad, dando por supuesto que el proceso de aprendizaje que realizan en el aula va a seguir el mismo ritmo y a tener la misma intensidad?

En una investigación sobre agrupamientos flexibles, realizada en un centro de primaria (Santos Guerra, 1993), barajamos veintinueve indicadores diferentes que podrían utilizarse como criterios de clasificación.

El conjunto de características que definen a una persona la hacen única e irrepetible, de manera que bien puede decirse que no hay dos personas iguales.

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que, así como antes se decía que había que hacer "examen de conciencia", hoy es preciso hacer "un examen de identidad". Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura... Lo cierto es que una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión...?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro". Está claro que nuestro carnet de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos, la historia y la cultura los haría diferentes en el mismo momento de nacer.

Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

- **Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos**

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural. Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia. No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer en Noruega que en Argelia.

- **Los componentes de la identidad son múltiples**

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos... Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad.

Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otros. La condición de hombre me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cincuenta millones de personas. Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomar todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepetible, único.

- **Los componentes de la identidad son diversos**

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento un factor puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico", "español", "negro"... puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido (por ejemplo, de gitanos que ven sus casas quemadas por los payos), un momento histórico (el paso de los protestantes por terreno de los católicos irlandeses), un acontecimiento relevante (un partido del River frente a Boca)

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática hace que el individuo sea considerado como un traidor o un desnaturalizado.

- **Los componentes de la identidad son cambiantes**

El cambio se produce por causas diversas, y afecta tanto a su naturaleza como a su importancia o

jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos...

No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano español en 1934 que en 1950.

- **Los componentes de la identidad tienen diferente combinación**

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. La "identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera", dice Maalouf (1999, p.38)

Cada individuo es: único, irreplicable, irremplazable, complejo y dinámico.

Las diferencias entre personas pueden ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza.

"La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra" (Maalouf, 1999, p. 45-46).

Las aportaciones de diversas disciplinas sociolingüística, psicología social, sociología de la educación y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con el otro y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas. Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si la compartiese con todos los que lo poseen. Así decimos: "Los negros han incendiado..." "Los chilenos se han opuesto..." "Los árabes se niegan..." "Los sordos reaccionan"... "Las niñas no aprenden matemáticas..."

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que tienen una determinada pertenencia: "Los catalanes son avaros..." "Los aragoneses son tozudos..." "Las mujeres son habladoras..." "Los gitanos son vagos..."

La identidad de cada uno está fraguada en la

amalgama de todas las pertenencias. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos como individuos.

Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos.

No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla según el máximo de sus posibilidades. Los principios de la psicología del aprendizaje de forma paradójica se niegan en la práctica escolar. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos y alumnas. ¿Cómo puede hacerse en un grupo como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón?

Si pensamos en una situación similar en el ámbito de la salud comprenderíamos el disparate que supone reunir a veinticinco pacientes y a través de la observación hacer un diagnóstico simultáneo y un tratamiento único.

Se ha considerado frecuentemente la diversidad como una rémora. Se ha tendido a formar grupos lo más homogéneos posibles y se ha apartado a quienes mostraban una diferencia (por arriba o por abajo) muy acusada.

La falta de preocupación por las diferencias no es sólo una traba didáctica sino un atentado a la justicia. Ya en 1966 decía Bourdieu que "la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje". Si se exige por igual a quienes son de partida tan desiguales no se hace otra cosa que implantar institucionalmente la injusticia. Dice Perrenoud (1998):

"Basta con ignorar las diferencias para que la misma enseñanza propicie el éxito de aquellos que disponen del capital cultural y lingüístico... y para que provoque, a la inversa, el fracaso de aquellos que no disponen de estos recursos"(p. 61).

El fracaso es achacado a la incapacidad de los alumnos y no a la inadecuación de la escuela. Es decir que la escuela, empeñada en enseñar, ha bloqueado su necesidad de aprender (Santos Guerra, 2001).

Qué decir de las progresivas exigencias de la educación intercultural en un mundo con una movilidad cada día más poderosa (Essomba, 1999; Etxebarria, 1994, Jordán, 1993, 1999, García Martínez y Saez Carreras, 1998). La escuela ha de dar una

respuesta rica y dinámica a la pluralidad cultural del alumnado. Ha de construir un currículum intercultural (Sagastizábal, 2006).

Es preciso salir del fatalismo inherente al desigual reparto de las aptitudes que convierte el fracaso en un fenómeno natural e inevitable. A quien ha nacido con dones, todo le irá bien. Al que ha nacido sin talento, en nada le podremos ayudar. Si la filosofía de la diversidad llega al profesorado y también a las familias y al alumnado se habrá creado una actitud sensible hacia las peculiaridades de cada uno y un compromiso de ayuda para aquellos que parten de una situación negativa. Por eso la preocupación por la diversidad encierra valores educativos, no meramente didácticos.

Esta última reflexión me conduce a la dimensión afectiva del aprendizaje y de la educación. Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Y aman a quienes se preocupan por ellos, a quienes muestran cercanía y se presentan como ejemplo. “¿Cómo podría enseñarle algo a este alumno? No me quiere...”, decía un profesor clarividente.

### El contexto social

Esta compleja y contradictoria tarea de la escuela se complica por la fuerte influencia de otros factores, en especial la televisión y el mundo de la publicidad. Obsérvese que es más fácil filmar (y me refiero ahora exclusivamente a los aspectos técnicos) la guerra que la paz, el tener que el ser, la mentira que la verdad, la apariencia que la esencia, el éxito que el fracaso, la traición que la lealtad.

Desde la filosofía de los medios se puede elaborar una jerarquía de valores que tiene los siguientes ejes:

- *Filosofía del éxito*: El éxito se presenta como un sinónimo de la felicidad. Sólo el que triunfa, “triunfa”. El prestigio en las diversas áreas (económica, intelectual, política, social, etc.) consiste en llegar al éxito. El nivel de aspiraciones se fija, por consiguiente, en la héroes, los premiados, “los grandes”, etc. en los que acaparan la atención de los medios de comunicación.
- *Filosofía de la competitividad*: “El ser más que...”, “tener más que...”, “ganar más que...” son claves del comportamiento humano que presentan los medios. Escalafones, concursos, oposiciones, galardones, campeonatos, competiciones. Se trata de medirse con los demás. Y de ganar.
- *Filosofía de la cuantificación*: Es insistente

la referencia a los aspectos cuantitativos de la realidad: la cantidad de dinero que se gana por un trabajo, el número de muertos en el fin de semana, la cantidad de petróleo importado, el número de coches vendidos, el número de viviendas desocupadas. Todo se baraja a través de las cifras. La persona está bajo el signo de la cantidad.

- *Filosofía de la utilidad*: Personas, actividades y cosas son interrogadas automáticamente: ¿Para qué sirve? Se valoran los comportamientos desde el plano del rendimiento y la eficacia. ¿Qué ventajas tiene? ¿Cuánto produce? ¿Para qué vale?
- *Filosofía del individualismo*: Cada individuo afronta su vida y su historia desde su exclusiva individualidad. Cada uno se encuentra en la vida luchando frente a los demás. Los héroes individuales, los francotiradores, encuentran un eco fácil en los medios de comunicación social.
- *Filosofía del consumo*: La escalada frustrante de las necesidades insatisfechas nunca llega a su techo. Alimentos, vestidos, bebidas, objetos. Se inventan necesidades que luego habrá que satisfacer para que den paso a nuevas necesidades que favorezcan el consumo. Incluso se hacen objeto de consumo las personas a través de una erotización intensa.
- *Filosofía de la apariencia*: La apariencia es frecuentemente presentada como la realidad misma. Sin ninguna invitación a penetrar más allá de la simple fachada de las cosas, de las situaciones, de las personas. Piénsese en la “vida” que se presenta a los televidentes. Casas perfectas, aparatos maravillosos, gentes encantadoras, bellezas sin sombras, eficacia absoluta.
- *Filosofía de la prisa*: Todo está puntualmente milimetrado. Todo está medido con una precisión obsesiva. No es justo desperdiciar un segundo si se puede llenar con un anuncio que cuesta cien mil euros. Hay que hacer muchas cosas, hay que perseguir muchas metas, hay que realizar muchos encuentros...
- *Filosofía de la provisionalidad*: El presentismo es cotizado como un valor de alto grado en la jerarquía axiológica. “Esto me interesa ahora”, “esto va muy bien por ahora”, “aquí se está muy bien en este momento”...
- *Filosofía del sentimiento*: El comportamiento se apoya más en sensaciones que en razonamientos. La pregunta fundamental no es tanto qué debemos hacer, cuanto qué nos apetece hacer,

qué nos gusta hacer. El área de la sensibilidad se desarrolla más que el de la razón. Tiene más fuerza lo que se siente que lo que se piensa.

- *Filosofía de la posesividad:* “No renunciaré” se convierte en un lema, en un estilo de vida. Incluso aquello que los imperativos naturales nos vetan es considerado por el individuo como una castración de aspiraciones. No renunciar a nada es una actitud generalizada, que echa sus raíces con profundidad y esparce la fronda en extensión.

- *Filosofía de la violencia:* Las cosas se arreglan por la fuerza, los conflictos se solucionan a través del poder. La vida de las personas se somete a la fuerza de quien no tiene escrúpulos. En la televisión se contemplan miles de golpes, de asesinatos, de extorsiones. Dostoievski empleó quinientas páginas para describir un crimen. En la televisión se pueden ver cientos en pocos minutos.

Los medios tienen una fuerte capacidad de persuasión. Proponen modelos seduciendo. La técnica se pone al servicio del convencimiento. Música, imagen, palabra y acción dramática son manejados por algunos expertos ante públicos analfabetos en el lenguaje icónico. La magia de la imagen en movimiento se utiliza sin contemplaciones para la captación de espectadores, para la promoción de intereses comerciales, para la indoctrinación utilitaria.

La frontera entre lo real y lo ficticio genera unas complejas reacciones intelectuales y emocionales. Si alguien entra en la casa y encuentra el televisor encendido en el que se contemplan unos disparos, necesitará contextualizar el programa para saber si se trata de una película o de una filmación en directo. Frente a este modo sutil y engañoso de influencia está la escuela argumentando y proponiendo modelos por la vía de la reflexión y del compromiso. No es fácil competir. Se trata de ir contracorriente.

Hoy nos invade la cultura neoliberal con sus ejes programáticos de individualismo, competitividad, obsesión por la eficacia, relativismo moral, imperio de las leyes del mercado, olvido de los desfavorecidos reificación del conocimiento, hipertrofia de la imagen, globalización de la economía. No es fácil desarrollar los procesos educativos en un clima tan adverso (Santos Guerra, 2001). Por eso la escuela debe ser hoy una institución contra hegemónica.

### **El contexto institucional**

La mayoría de los procesos educativos se desarrollan en las escuelas. Algunos tienen lugar fuera

de ella, y no conviene olvidarlos, pero la mayoría se desarrollan en la institución escolar. Esa institución tiene unas características complejas y paradójicas que es preciso tener en cuenta para trabajar con el adecuado éxito dentro de ella.

Veamos algunas de esas características alguna de las cuales entran en flagrante conflicto con lo que constituye buena educación:

#### *La escuela es una institución jerarquizada*

La escuela es una institución que está transida por el principio de jerarquía. Una jerarquía que tienen diversos componentes y dimensiones. Existe una jerarquía curricular que deja el diseño y la ejecución en manos de los profesionales. No hay auténtica participación de toda la comunidad en la elaboración del Proyecto. Existe jerarquía evaluadora. El profesorado tiene la capacidad de sancionar los aprendizajes. Existe también una jerarquía experiencial, ya que la edad del profesorado supera con creces la de los alumnos/as.

En una estructura jerárquica la democracia se convierte en un simulacro. Si el componente más determinante del comportamiento es la obediencia (no la libertad) no se puede hablar de una convivencia democrática. La convivencia no puede basarse en relaciones de sometimiento o de subordinación (Maturana, 1997).

#### *La escuela es una institución de reclutamiento forzoso*

Resulta paradójico que se obligue a unas personas a acudir a una institución para que allí aprendan a ser libres y participativas. No en todas las etapas existe obligatoriedad legal pero en todas se produce una obligatoriedad social. La escuela, como institución credencialista, acredita ante la sociedad que los alumnos han pasado con éxito por ella. Esto hace que los que acuden a la escuela tengan que aceptar los códigos de comportamiento que en ella se imponen.

El conocimiento escolar tiene *valor de uso* (vale más o menos, despierta un interés mayor o menor, tiene utilidad amplia o escasa) y posee también *valor de cambio* (se canjea por una calificación y, al final, por un título). Hay que pasar inevitablemente por la institución escolar para tener una acreditación que dé fe del paso exitoso por ella.

Convivir en esa institución marcada por la meritocracia reviste una peculiaridad: condiciona las relaciones. Genera dependencia y sumisión. Para

poder tener buen resultado hay que asimilar el conocimiento hegemónico, hay que aceptar las normas, hay que someterse a las exigencias organizativas.

*La escuela es una institución cargada de prescripciones*

La escuela está marcada por prescripciones legales y técnicas que condicionan la convivencia. La comunidad escolar tiene en la legislación un marco que posibilita y a la vez constriñe la comunicación. Muchas de las reglas de funcionamiento de la escuela están marcadas por la normativa. No son fruto del diálogo y la deliberación de sus integrantes.

Lo que se hace en una escuela es altamente previsible y fácilmente comparable con lo que se hace en otra. Fragmentación en grupos por edades, inclusión en aula, división del curriculum en materias, un profesor en cada aula, descansos entre sesiones de clase... La convivencia está encorsetada en una estructura y un funcionamiento que repite el cuadro horario con una fidelidad extrema.

*La escuela es una institución aglutinada por estamentos*

Los mecanismos de representación de la escuela se basan en la pertenencia a diversos estamentos: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios. La articulación de la participación por estamentos crea una dinámica de actuación presidida por intereses mal elaborados. Parece que todos los padres y madres tienen las mismas preocupaciones cuando es muy probable que un padre progresista tenga más cosas en común con un profesor de este mismo signo que con otro padre de ideología conservadora.

Esta fórmula dificulta los mecanismos de representación, sobre todo en caso del alumnado y de las familias (no tienen tiempos, ni lugar, ni buenas estructuras para que funcione la representación)

*La escuela es una institución con acentuada dimensión nomotética*

En todas las instituciones se mezclan los componentes nomotéticos y los componentes idiográficos (Hoyle, 1986). La dimensión nomotética (nomos=ley) subraya el papel que las personas representan, lo que en la actuación hay de interpretación, la condición de personajes. La dimensión idiográfica (idios=peculiar, personal) se refiere a la forma de ser de cada uno, a su identidad personal. Ambas dimensiones se combinan de manera dife-

rente según la cultura de cada institución. El que es Director se ve obligado a adoptar ese papel, a vestir, hablar y comportarse como tal.

La intensa presencia del componente nomotético condiciona la convivencia escolar. Nos relacionamos como somos en la escuela, pero también como indican los papeles que tenemos que representar.

*La escuela es una institución androcéntrica*

Aunque en la escuela mixta esté ampliamente implantada la feminización sigue existiendo al mantenerse los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento. La convivencia en la escuela está marcada por patrones sexistas, menos acentuados que lo estaban hace tiempo, pero todavía muy sólidos.

Para que una escuela sea coeducativa no basta que en ella estén mezclados los niños y las niñas. Quedan muchas vertientes que permanecen ancladas en el sexismo: la filosofía que emana de los textos, las formas de comportarse, el lenguaje utilizado, las relaciones entre las personas, las expectativas sobre el alumnado, el aprendizaje del género (Arenas, 2006; Simón, 2009).

*La escuela es una institución con fuerte presión social*

Aunque reiteradamente decimos que la escuela tiene que ser el motor que impulse la transformación y la mejora de la sociedad, lo cierto es que la escuela sufre una presión social que dificulta sus movimientos innovadores.

La sociedad vigila a la escuela para que en ella no se rompan las pautas culturales hegemónicas. Basta que se produzca un hecho heterodoxo para que se le echen encima agentes sociales que velan por el mantenimiento de lo "políticamente correcto".

Podría pensarse por estas características de la escuela, que no está capacitada para la educación intercultural (curiosa redundancia: no hay educación auténtica que no sea intercultural). No es así. La escuela es también un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica. La escuela es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas reflexiones anteriores no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión.

Construir una escuela democrática (Jares, 1999; Santos Guerra, 2008, 2010) es un excelente camino para que aprendamos a respetar los derechos humanos. "Nos movemos en un contexto de trabajo

que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capaz de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las prácticas de la vida cotidiana” (Martínez Bonafé, 1998, p.251).

Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entraña para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida para iniciar un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Gimeno Sacristán (1998, 1999) plantea cinco vertientes desde las que se puede construir una escuela democrática: acceso universal a la educación, contenidos que favorezcan una formación auténtica, prácticas organizativas y metodológicas que no conviertan al individuo en un mero consumidor de educación, relaciones interpersonales asentadas en el respeto y vinculaciones enriquecedoras entre la escuela y la comunidad.

### Consideraciones finales:

El discurso de la complejidad puede tener una consecuencia peligrosa si se piensa que, puesto que es tan complejo el fenómeno educativo, tan difícil de entender y tan problemático a la hora de intervenir que no merece ningún esfuerzo intentar mejorarlo. A la postre, como todo es tan complejo, es imposible abarcarlo y manejarlo convenientemente. Entiendo, por el contrario, que el reconocimiento de la complejidad puede ser un acicate para abordar pensamiento y acción con especial cuidado. Este discurso va contra la ingenuidad, no contra el compromiso.

De la comprensión de la complejidad se deriva la necesidad de una formación sólida y larga de los profesionales que tienen que trabajar en educación. No se puede realizar bien una actividad complicada con una preparación simple.

La complejidad es un desafío, un hermoso reto que nos invita a afrontar la realidad de las prácticas educativas con la necesaria prudencia y el ánimo esforzado. La complejidad no es un atentado al optimismo sino a la estupidez.

### Referencias bibliográficas

Arenas Fernández G. (2006). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

Barbery, M. (2007). *La elegancia del erizo*. Barcelona: Seix Barral.

Bourdieu, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3. (pp. 325-347).

Essomba, M. A. (Comp.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Etxebarria, F. (Comp.) (1994). *Educación intercultural*. San Sebastián: Ibaeta Universidad del País Vasco. .

García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.

Gimeno Sacristán, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275 (pp. 9-26).

Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Hoyle, E. (1986). *The politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.

Jares, J. (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editora Popular.

Jordan, D. (1993) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Jordán, D. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En: M. A. Essomba (Comp.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela*. Madrid: Miño Dávila.

Maturana, H. (1997). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la democracia*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 22-23 (pp. 57-68).

Sagastizábal, M. de los A. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc.

Santos Guerra, M. A. (1993). *Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos*. Sevilla: Díada.

Santos Guerra, M. A. (2001). *Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M.A. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M.A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M.A. (2010). *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Rosario: Homo Sapiens.

Simón, E. (2009). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

Viñas, J. (1999). Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En: M. A. Essomba (Comp.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2000). La atención escolar a la diversidad. En J. R. Alberte Castiñeiras (Comp.). *O reto da innovación na Educación Especial*. Santiago de Compostela: Universidad.

## Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”

---

## Educate anyone and everyone. The coexistence between “others”

Carlos Skliar\*

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, CONICET*

### Resumen

Se plantea ahondar en la discusión que gira en torno a la sensación de que la escuela, al menos en “este lado del mundo”, ya no es lo que era, ya no está cumpliendo con su (aparente) misión de resolver los problemas de convivencia, de desintegración social, de fragmentación, de inequidad, etc., que se le plantean al mundo. Y parece que al mismo tiempo que “el mundo” le demanda a la educación y a sus instituciones –ya de por sí desvalorizadas– un conjunto de valores y virtudes, es ése mismo mundo el que se desinteresa por la educación y la acusa de haber perdido el rumbo, su identidad y su razón misma de ser. Para ello se traza un recorrido que pone de manifiesto la crisis de la convivencia en el interior de lo educativo como un reflejo de la pérdida de conversación, lo cual desemboca en la propuesta de una nueva concepción de la inclusión que haga posible con-vivir desde la diferencia en la escuela.

**Palabras Claves:** Educación, convivencia, conversación.

### Abstract

This article aims to deepen in the discussion around the idea that the school, at least in “this part of the world”, is not what it used to be, is not longer accomplishing its (apparent) mission of solving the problems of coexistence, fragmentation, inequality, etc. And it seems that, at the same time that “the world” demands to education and to its institutions -devalued as they are- a set of values and virtues, it fails to take interest in education and accuses it of having lost the path, it's identity and it's reason of being. From these ideas, the author shows the crisis of coexistence among the educational field as a reflexion of the absense of the conversation, and ends in the proposal of a new conception of inclusion that makes it possible to co-exists among the difference in the school.

**Keywords:** Education, coexistence, conversation.

---

\* **Correspondencia con el autor:**

Carlos Skliar. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ayacucho 555, Piso 4, Ofc. 1, Área Educación, C1026AAC, Buenos Aires, Argentina. E-mail: skliar@flacso.org.ar

## De sensaciones y percepciones sobre la educación y la escuela

Comenzaré este texto por una discusión quizá inesperada: de la sensación de que la escuela, al menos en “este lado del mundo”, ya no es lo que era, ya no está cumpliendo con su (aparente) misión de resolver los problemas de convivencia, de desintegración social, de fragmentación, de inequidad, etc., que se le plantean al mundo. Y parece que al mismo tiempo que “el mundo” le demanda a la educación y a sus instituciones – ya de por sí desvalorizadas – un conjunto de valores y virtudes, es ése mismo mundo el que se desinteresa por la educación y la acusa de haber perdido el rumbo, su identidad y su razón misma de ser.

Resulta curiosa, por no decir trágica, la frecuente opinión que sugiere que la escuela ha perdido en estos tiempos su sentido más fundante y decisivo: el de educar a todos. Esa opinión conlleva una tonalidad sombría, tosca, un encogimiento de hombros, una cierta mirada perdida que se abandona a sí misma. Y lo curioso de esa expresión, lo trágico de esa afirmación, es que en buena medida se reproduce entre aquellas y aquellos que hemos pensado siempre en su carácter imprescindible, en su inestimable posibilidad de crear vidas distintas, en su encomiable batallar por un mundo distinto.

También es curioso que la sospecha acerca de la no-educación provenga sistemáticamente de cierto espíritu mediático que todo el tiempo cree de sí mismo que no educa, que no enseña, que no instruye, y que se omite a diario de su propia práctica irresponsable.

No quisiera caer en la tentación de especular qué sería de nosotros sin la escuela o qué fue de la humanidad antes del surgimiento de las instituciones educativas modernas. Lo que me parece sustancial es encontrar los sentidos del educar en este aquí y ahora, es decir, en este presente en toda su extensión, complejidad y hondura.

Veámoslo así: si bien las escuelas han perdido cierto rumbo - no apenas por las transformaciones vertiginosas y caóticas de estos tiempos, sino también por la creciente precariedad de los objetos y del hábitat educativo -, no menos cierto es que lo intentan todo para reconciliarse con los sentidos múltiples del acto de educar. La crisis educativa es, sobre todo, un padecimiento que atañe a una imagen del mundo y no sólo a una imagen escolar: se padece de la falta de conversación entre generaciones, se padece de inequidad, se padece de promesas políticamente insulsas hechas a la carta, se padece de

la ausencia de experiencias sentidas y pensadas.

La acusación que la educación ha perdido su fisonomía es falsa e injusta. Todo remite a una paradoja de difícil solución: el mundo le pide a la escuela que cumpla con su estirpe civilizadora, que *ciudadanice*, que abra el horizonte del trabajo, que sea inclusiva, que genere valores de aceptación y pacificación, que cree una atmósfera de armonía y convivencia. La cuestión es que el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo. Mientras la escuela intenta afirmar la vitalidad, la diferencia y el estar-juntos; el mundo, burdamente representado por sus mecanismos de mediatización informativa, sólo aporta la estética de la violencia, la postergación de lo humano, el folklore de lo bizarro y la espectacularización de los cuerpos diseñados por ciegos bisturís.

Aún así, en medio de la batalla por la sobrevivencia, en medio de los perversos conteos de muertes, secuestros e indolencias, en medio de los apelativos (falsos o ficticios) sobre la necesidad de diálogo y consenso, en medio de la desolación planificada en secuencias de imágenes sobreactuadas, es posible pensar todavía en la transparencia del gesto educativo. Un gesto que no es heroico, que no debe ser demasiado enfático, que no puede ser apenas un modo indirecto para definir nuestras virtudes, sino un gesto diario, mínimo, que se relaciona con una responsabilidad única: la responsabilidad por la vida de cualquier otro. Con firmeza, pero no con rudeza, hoy la educación debe plantearse -como de hecho ya se lo plantea- la necesaria inauguración de otro tiempo y de otro espacio con respecto al mundo mediático e hiper-tecnológico que la rodea.

No se trata tanto de una enseñanza a propósito de cómo se debería vivir (con demasiada frecuencia teñida de brutal moralidad) sino de la transmisión de la experiencia y del mundo de un tiempo a otro tiempo; no tiene que ver tanto con la insistencia por unos contenidos, sino más bien con la presencia de quien inaugura el acto de enseñar; no se trata tanto de elaborar un discurso sobre los alumnos presentes o ausentes, sino de una ética a propósito de sus existencias; no tiene que ver tanto con una pretendida y esquiva homogeneidad o con la diversidad, sino con “abrir un lugar dentro de la norma para que surja el otro” (Barcena, 2008, p. 11).

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir.

## La “crisis” de la convivencia

Es necesario insistir con la pregunta sobre la convivencia, por el estar juntos; una cuestión quizá curiosa o excéntrica en tiempos en que parece que lo habitual sea la in-comunión, la desidia, el abandono, el miedo a todo lo que pueda ser (en apariencia) extraño o intruso o débil o ajeno o, sobre todo, indescifrable, incognoscible.

No es de extrañar que se diga y se escuche con demasiada frecuencia: hay crisis de convivencia, cuesta la convivencia, duele la convivencia, hay mal de convivencia. Y es que quizá no hemos sido lo suficientemente fraternos ni amistosos y por eso la convivencia suena, al menos en las grandes urbes - con sus enormes instituciones y su ritmo desenfrenado - una suerte de lamento por la pugna entre vecinos desconfiados, una especie de inevitable peligrosidad; en fin, la imagen de una batalla de desdichados contra desdichados.

Sin embargo, hay un equívoco desde el inicio: ni la convivencia, ni el estar-juntos, pueden ser signos, o símbolos, o indicaciones que señalan directamente hacia la armonía, hacia la no-conflictividad, hacia la empatía inmediata, el consenso instantáneo y, por añadidura, hacia la plena satisfacción educativa. Quizá en ello radique la principal desvirtuación de toda noción de convivencia: si partiéramos de la idea que se trata de relaciones de afección, de contradicción, fricción, contigüidad, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, didácticas del bien-estar y del bien-decir, necios y banales experimentos de diálogos ya pre-construidos.

En la convivencia hay, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido en el interior de la convivencia, cuando la convivencia se revela como dificultad, como imposibilidad, como aquello existente y no existente al mismo tiempo: Porque: ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogarse sobre lo que nos pasa con los demás, entre los demás? ¿Y cómo hacer para responder a esa cuestión si las primeras imágenes que sobrevienen expresan un inhóspito espacio de cotidiana ajenidad, la amargura extrema por la indiferencia y el padecimiento por una comunión a veces tan forzada como forzosa?

Una de las trampas que se deriva del pensar la convivencia como problema es, precisamente, la tentación de tener que responder cómo, al fin, dar solución a su aparente “crisis”, prometer una nueva convivencia en las escuelas y tensar hacia delante la complejidad del asunto. Inclusive, se podría pensar que la única solución a la exclusión, al abandono,

al rechazo, o también a esa aceptación a regañadientes hacia el desconocido, es la inclusión. Pero si lo que ocurre es que ni siquiera estamos juntos, si muchos no están dentro de las escuelas: ¿cómo hablar de una de una crisis de lo que no hay o que hay pero en pequeñas pócimas?

Justamente uno de los modos más eficaces y quizá menos atractivo para comenzar a hablar de “los tiempos que corren” en la educación, es el remitirlo todo, absolutamente todo, a la vaga idea de “crisis”<sup>1</sup>: crisis de las instituciones, crisis en las condiciones de trabajo, crisis en la profesionalización de los docentes, crisis de la didáctica, crisis intergeneracional, crisis de accesibilidad de la población a la enseñanza, crisis de la transmisión, crisis de autoridad, crisis de repitencia, crisis en los paradigmas de aprendizaje, crisis curricular. Pero no siempre la descripción de la crisis es aguda o interesante, no siempre es conmovedora, audaz, paciente. Ello ocurre, sobre todo, cuando el lenguaje de la crisis comienza a teñir de más y más crisis cada uno de los espacios y los tiempos educativos y no dan ni dejan margen para sentir y pensar otras cosas. La sensación de “crisis” parece ocupar toda la extensión de la mirada, sin dejar margen alguno para mirar eso que nos pasa en la educación.

Tal vez la crisis se extrema y se revela con crudeza en esa suerte de incompreensión abundantemente ejemplificada en los textos especializados sobre los tiempos de crisis. Allí, el discurso habitual de la crisis es, sobre todo, un miedo irremediable y un desconcierto generalizado frente a la crisis: miedo a un desorden humano que nunca fue sino desordenado, miedo a esos otros que se transforman en pura alteridad por ignorancia o por desprecio, miedo a no vivir ni convivir sino sólo a durar, miedo a que el mañana educativo pierda su estirpe redentora.

Ya es una tradición consagrada que ese tipo de discurso arroje, impunemente, un epílogo anunciado, cuánto más infernal sea la crisis, cuanto más calamitosa, desgarradora, inmoral e inhumana, siempre habrá a mano, como tenaz contrapartida, un discurso de salvación, ese trazado inconfundible

<sup>1</sup>. No estoy demasiado seguro de adoptar el término “crisis” en relación a lo educativo y a lo escolar. Y no, justamente, por la adhesión o no a una cierta postura “crítica” relativa a los usos banalizados y a los abandonos frecuentes de esa palabra (donde tal postura crítica forma parte interesada del asunto). En ciertos momentos se debería decir, en vez de “crisis”, más bien “dolor”, “agonía”, “sufrimiento”, “trastorno”, “padecimiento”, “conmoción”. Así, al mencionar la “crisis” educativa, tal vez debería optar por escribir: “dolor, agonía, sufrimiento, trastorno, padecimiento” de la educación. De todos modos, la palabra “crisis” que voy a utilizar a lo largo de este capítulo intenta ser honesta y transparente, asumiendo el espíritu de aquello que dice Levinas (2006): “Expresiones como ‘mundo roto’ o ‘mundo trastornado’, por corrientes y banales que hayan llegado a ser, no dejan de expresar un sentimiento auténtico” (p. 23).

de un hilo metálico hacia delante, de un hilo metálico capaz de resistir toda crisis y conducirnos hacia un mañana candoroso, hacia ese futuro inexcusablemente mejor. “De todo lo que hemos vivido sólo quedará este hilo. Es el resultado del cálculo matemático de la inseguridad: cuanto más depurado, menos riesgo correrá; el hilo metálico no corre el riesgo del hilo de la carne” (Lispector, 2007, p. 128).

El riesgo del discurso habitual sobre la crisis es su propia habituación a la crisis, su comodidad apelativa en medio de lo que es esencialmente ininteligible, su aletargamiento frente al riesgo, el dolor y el padecimiento, su constante invención de una realidad ya corroída por el estrechamiento de aquello que considera, para sí misma, lo real. Su agotamiento ocurre bien antes de su propia formulación: se nota en el hartazgo por los travestismos discursivos.

### **La crisis de la convivencia como reflejo de la pérdida de la conversación**

Ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

Esta dificultad o imposibilidad de conversación en educación tiene que ver en parte con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica. Hay una clara sensación de vacuidad y la percepción de que todo se ha vuelto impronunciable. Vale la pena citar aquí a Larrosa (2006):

Quando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...) Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana (p. 31).

La vacuidad y lo impronunciable se refieren, casi en el límite de la desesperación, una filiación esqui-va entre el qué decir, quién lo dice y cómo se disemi-

na lo dicho. Deberíamos prestar una atención más escrupulosa a las máscaras institucionales con que se pretende regular, administrar y de ese modo destruir la conversación. Pues se percibe la incomodidad mayúscula en relación a los simulacros de conversación que ocurren, a diario, en el interior de ese lenguaje pretendidamente académico. Morey (2007) nos dice que toda conversación debería desafiar a ese “porque lo digo yo” y el “tú qué”, para poder ser, justamente, una conversación. Como si se tratara de un esfuerzo por quitarse de la idea de que conversar es apenas un doble monólogo de dos “yoes” que siempre están en paralelo y nunca se tocan, es decir, que nunca se afectan, nunca se mueven, nunca se quiebran. Así, la conversación se vuelve una impostura, una manera paradójica de quitarse de la conversación, aún haciendo de cuentas que estamos conversando.

### **La convivencia como la existencia “con”**

Y quizá por eso mismo es que la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero mucho menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia. Aquí reside la clave, entonces, de porqué la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay - inicial y definitivamente - perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Nancy (2007): “Es ser tocado y es tocar. El “contacto” –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión- es la modalidad fundamental del afecto” (p.51). Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la inclusión –sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente - afirman la convivencia pero a condición de que no se perpetúen las embes-

tidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro, porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia.

La práctica de la relación va más allá de la tolerancia; va más allá de la tolerancia porque no se limita a dejar existir a los demás sino que entra en el juego delicadísimo de dar y dejarse dar: del amor, pues. [...] La práctica de la relación, de la relación que tiene en cuenta el amor, se sitúa así más allá de la tolerancia; más allá, nunca en contra de la tolerancia (Rivera, 2001, p. 69).

Ahora bien: esa distancia que se asume como distancia de altura o distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Nancy (2007):

...lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...). Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros – y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad (pp. 51-52).

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “no apenas aquí estoy, sino yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

Uno podría preguntarse aquí si algo de todo lo planteado hasta aquí reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición relativamente incipiente de la educación inclusiva. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no sea una percepción tal vez débil, liviana, de la idea misma de convivencia. Uno podría preguntarse si la inclusión es *inclusión*

cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho y de derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la coexistencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro, apenas, como ser incluido.

El pensamiento de la convivencia, del estar juntos, así como lo hemos asumido aquí a partir de algunos fragmentos de Nancy (2007), nos obliga a otras percepciones, a otras palabras: la existencia común no puede expresarse en plenitud sino pensando “ni a partir de uno, ni a partir de otro” – es decir, evitando la identificación de sujetos y centrándose en lo que hay, lo que existe entre los sujetos-; sino “pensar absolutamente y sin reservas a partir del ‘con’”; sino pensando “lo que existe, sea quien sea, existe porque coexiste” (p. 56).

Dicho esto en una progresión quizá más simplificada:

- Estar juntos no tiene sentido en sí mismo, sino implicara sentir y pensar que pasa entre nosotros.
- Estar juntos no tiene valor moral por sí.
- Estar juntos incluye desde la amorosidad hacia alguien hasta el enojo, pero tal vez no la indiferencia.
- Estar juntos habla de un límite (es una relación entre dos cuerpos) no de una fusión o una asimilación (de un cuerpo en otro cuerpo).
- Estar juntos no proviene de la determinación de una relación jurídica obligada, sino de la potencialidad y la singularidad de una pasión ética.
- Estar juntos refiere más a lo político que a la política.
- Estar juntos supone a la vez hospitalidad y hostilidad.
- Estar juntos impide o suspende la idea de tolerancia.
- Estar juntos significa ir más allá de lo uno (y de su relato de identidad) y de lo otro (y de su relato de identidad).

## La convivencia y la conversación “en el interior” de lo educativo

La pregunta por la convivencia en educación no dejará nunca de resonar porque ha estado allí, quieta e inquieta al mismo tiempo, desde el momento mismo en que lo humano parece encarnar la imposibilidad y la posibilidad del estar-juntos, la imposibilidad y la posibilidad de edificar algo, la imposibilidad y la posibilidad de una construcción en común.

Pero no habrá demasiada resonancia mientras sólo se hable del desprecio y la desconfianza como moneda corriente del intercambio, del despecho como si fuera la única relación posible y disponible, de la desazón como si fuera la única forma de supervivencia, de la incertidumbre como si fuera lo mismo que la ignorancia, de la tozudez como si fuera un patrimonio, de la herencia como si fuera una tradición muerta y de la falta de futuro como si se tratara, entonces, de una salida autista y maníaca de este presente depresivo.

Por otro lado, sería mucho más peligroso escudarse de la complejidad de la pregunta por la convivencia y la educación y contagiarse, así, de ese hábito tan actual y tan banal de sostener o bien una retórica fatalista – que insiste en hablar de una separación ya definitiva o de un encuentro ya imposible de antemano – o bien una retórica nostálgica – que se retuerce en la búsqueda de una memoria desquiciada – o bien una retórica utópica – que nos obliga a retornar siempre a la idea de una convivencia de superficie.

Digamos que la única promesa posible es la de sentir más y más aridez, más y más sequedad. Porque no se trata apenas de los unos y los otros, de excluidos e incluidos, de normales y anormales, y de las posibles relaciones que a menudo se asumen como por fuerza convergentes, sino también de una tensión que se extiende infinitamente. Se trata, entonces, de cómo pensar las tradiciones implicadas en el pensar la educación no apenas como el alojamiento institucional de unas alteridades devaluadas, sino como el estar-juntos un espacio y un tiempo particular de conversación entre diferencias.

Es indudable que ya tenemos una cierta experiencia acerca de la trama de dislates e injusticias que se originan en la caracterización obstinada, rígida y torpe de ciertos tipos de aprendizaje, aunque no de todos; del ensañamiento con ciertos tipos de cuerpo, aunque no con todos; de la sospecha sobre ciertos tipos de lengua, aunque no de todas; de la mirada sombría puesta sobre ciertos tipos de nacionalidad, raza, clase social, aunque no sobre todas; de la desconfianza acerca de ciertas inteligencias, aunque no acerca de todas. Ya hay una cierta experiencia acer-

ca del sentido de los excesivos, aunque siempre ambiguos y violentos, cuidados morales, políticos y educativos. Ya hay una cierta experiencia cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros (es decir; cualquier *otros*) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y reformados a propósito de un cambio, tan evanescente como fosforescente, en los escenarios culturales, políticos y pedagógicos.

Por ello mismo: ¿qué puede significar dotar de una cierta complejidad y a la vez de un cierto extrañamiento cuando se hace referencia a las formas contemporáneas de la hospitalidad y su ya adherente y por demás huraña relación con la hostilidad? ¿Cómo desandar esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro de la figura del ser sólo un intruso, un ajeno, un extranjero, una amenaza? ¿Qué convivencia es posible más allá del equilibrio imposible entre el enseñar y el aprender, los reconocimientos de ocasión, los eufemismos siempre toscos y provisorios, la extrema intocabilidad entre los cuerpos que nos torna insensibles, los ademanes superfluos de encuentro y despedida, de la exagerada proximidad que nos torna uno a uno seres irrelevantes? ¿Y qué se pone en evidencia al pensar en el destino educativo de la convivencia, si casi todo lo que se hace es merodear por los bordes de una cierta aceptación “obligatoria” del otro?

El problema es, tal vez, que el lenguaje que necesitamos para pronunciar de otro modo esa convivencia aún no existe o está fuertemente anclado en la hiper-especialización del lenguaje educativo. Como bien lo escribe Larrosa (2006):

En las últimas dos décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica (...) Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es (...) Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser (p. 30).

Por lo tanto, afirman algunos, no habría más remedio que seguir naufragando eternamente entre dos aguas, o en las aguas contaminadas de una realidad que se describe a sí misma como la realidad pedagógica “actual” y, por lo tanto, “incontrastable e irremediablemente inmodificable” (estos alumnos, estos maestros, estas escuelas, estas didácticas, esta formación, esta transmisión, este currículum, estas condiciones de trabajo) o bien en las aguas disecadas de una realidad que se designa a sí misma como la realidad pedagógica “futuramente móvil”

(los alumnos del mañana, los maestros del futuro, las escuelas que vendrán, las didácticas a innovar, el currículum a construir, las nuevas condiciones de trabajo).

Pero si sólo se hace posible hablar de la educación en su presente real y depresivo (que no necesita de la lengua a no ser su tibia e inexacta representación) y/o de la educación en tanto futuro ya preconstruido (que tampoco requiere de la lengua pues ya está todo predicho y predispuesto de antemano), daría la sensación que no quedan otras marcas de la lengua disponibles en la educación, para la educación.

Entonces, las preguntas se tornan casi obvias: ¿queda algo más por decir en educación? ¿Algo para decir que no insista más en diagnosticar ni en arrojar estallidos de vacuas promesas? ¿Algo para decir que no asuma ni el tono nostálgico de un pasado inmovible ni la melodía utópica que borra de una vez este presente impostergable?

### **La “otra” inclusión educativa como una “otra” convivencia**

Voy a traer al ruedo aquí a aquella cuestión enunciada en una entrevista por Derrida (2007), unos pocos días antes de morir: “¿Se puede enseñar a vivir?” (p. 20), a lo que añadió: ¿Se puede enseñar a vivir y a convivir? En cualquier caso todo depende de cómo suene ese “enseñar a vivir y convivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye y que se naturaliza como “imprescindible”. Enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al “yo” como impos-tura:

Enseñar a vivir renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería (Frigerio, 2006, p. 140).

¿Cómo responder, entonces, a la pregunta del enseñar a vivir y a convivir, si al volver la mirada hacia las instituciones educativas ocurre por lo general aquello que George Steiner define como una “amnesia planificada”? (Steiner & Ladjali, 2005, p.79). Pues habría que recalcar una y otra vez que la transmisión es, ante todo, una política de la memoria. Y la memoria puede, y suele, ser tan hospitalaria como hostil. Por eso la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación:

Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: ‘Te voy a enseñar a vivir’, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte (...) ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (Derrida, 2007, pp. 21-22).

Las preguntas de Derrida acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida, sólo encuentran un cierto tipo de respuestas si, con anterioridad, se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina del utilitarismo de una cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia.

Afirmar la responsabilidad y el deseo por una convivencia educativa trae consigo la intención manifiesta de confrontarla tanto con aquella infertilidad de los “novedosos” planteamientos jurídico/educativos -que sólo reemplazan texto legal por otro texto legal *aggiornado*- como con algunos de aquellos típicos relatos de cuño integracionistas y/o inclusivos, que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, no estaban dentro de los sistemas institucionales.

Entre el sobre-exceso de razón jurídica y la mera suposición de una promesa inclusiva parece dirimirse el relato actual acerca de qué es y qué debería ser la educación. Y en medio de ello vuelve a emerger la invención de un realismo pedagógico que exige la presencia de todos, la presencia universal, pero que muchas veces ahoga toda pretensión de existencia de un otro, de cualquier otro, de otro cualquiera.

Pero: ¿de cuál crisis nos habla la “inclusión”? ¿Qué introduce en la escena pedagógica como realidad del presente y como presunción remediadora de futuro? Se habla de una crisis en la noción y la percepción de homogeneidad, de una crisis en la exacerbada unicidad de los recursos pedagógicos, de una crisis en la enseñanza de lo mismo dirigida hacia todos, de una crisis en el diseño de los ambientes de aprendizaje, de una crisis en la formación tradicional de las maestras y los maestros. Aún así, las respuestas dadas a este conjunto desordenado y siempre proclamado de problemas obtiene a cambio la aplicación de la fórmula conocida del “más vale más”: si hay problemas en el currículum, más

vale más currículum; si hay problemas en la formación, más vale más formación, etc. Quién sabe si no es el caso de pensar aquí, ya no en esa ecuación en apariencia productivista, sino más bien en una radicalidad de la alteridad educativa.

Por lo tanto, habría que decir aquí que la educación es una responsabilidad y un deseo por una "tarea de convivencia" que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por una tarea de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no sólo como un pasaje de un saber de un uno para un otro -como si se tratara, al estilo de lo anunciado por Rancière (2003), de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber hacia quien no lo sabe sino de aquello que ocurre en uno y en otro. Es decir, que en vez de ser un acto de desigualdad es, quizá, un arte de la distancia. Y una responsabilidad y un deseo por una tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del otro.

Pero es por eso mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, que da la sensación que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación es, siempre, del otro, de un "otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro" (García Molina, 2008, p. 20).

La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, aunque esté más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares. Como lo sugiere Mèlich (2005):

Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido (p.25).

Ahora bien: ¿Cómo retornar, ahora, al relato o los

relatos de la educación inclusiva? ¿Qué hay en todo ello que afirme la vida y la existencia de cualquier y de cada uno? ¿Cómo volver al pensamiento del "estar juntos", entonces, sin forzar la literalidad, la transparencia exacta entre la idea un tanto remanida de convivencia aquí planteada y ese "aprender y enseñar a vivir juntos" bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Cómo no caer en la trampa de que todo se resolverá con más y más capacitación? ¿Y cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?

Por un lado quedarían repitiéndose insistentemente aquellas voces que enuncian, como contrapartida a lo recién dicho, la necesidad de la aceptación del otro, su reconocimiento como otro legítimo, el respeto y su tolerancia. Si bien no se trata de un mismo género de respuestas, aceptación, reconocimiento, respeto y tolerancia, suelen habitar juntos este tipo de gramática educativa. Como sea, en este caso muy poco o nada se dice de las relaciones de alteridad sino que, me parece, se trata más bien de decisiones que debería tomar el uno (siempre el mismo uno) sobre el otro (siempre el mismo otro).

La otra salida, el otro modo de diseñar una respuesta, tiene que ver más con una posición radicalizada de alteridad y de diferencia, que no es una decisión que involucre distancia y etiquetamiento de lo diverso, sino una idea sostenida en la conversación y el estar-juntos entre alteridades.

Y para que haya alteridad, para que haya conversación de alteridad, para que haya convivencia entre diferencias, para que exista el estar-juntos, debe haber tiempo. No "más tiempo", sino "otro tiempo". Después de todo es eso lo que escuchamos a diario en las instituciones educativas: "no hay tiempo, no tenemos tiempo, necesitamos tiempo". Por todo ello, quisiera terminar este texto tomando unas palabras que nos llegan desde la literatura y que apuntan hacia la tragedia del no tener tiempo para estar-juntos y, así, la preeminencia de lo normal como la instauración de un mirada que todo lo regula y todo lo juzga:

Lo cierto es que si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos de-

jamós guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas (Coetzee, 2002, p. 94).

### **Referencias bibliográficas**

- Bárcena, F. (2008). Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones. *Revista Todavía*, 21 (pp. 8-11).
- Coetzee, J.M. (2002). *La edad de hierro*. Barcelona: Mondadori.
- Derrida, J. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. En: C. Skliar y G. Frigerio (Coords.). *Huellas de Derrida: Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 125-149). Buenos Aires: Del Estante.
- García Molina, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: J. Larrosa y C. Skliar (Coords.). *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-40). Madrid - Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel: Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Levinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- Lispector, C. (2007). *Para no olvidar: Crónicas y otros textos*. Madrid: Siruela.
- Mèlich, J-C. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 42(16) (pp. 11-27).
- Morey, M. (2007). *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Sexto Piso.
- Nancy, J-L. (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra.
- Rancièere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rivera, M. (2001). *Mujeres en relación: feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.

## Historia de la inmigración sirio-libanesa en Argentina desde la perspectiva compleja del *métissage*. Aportes para una educación intercultural

### History of Syrian–Lebanese immigration based on a complex perspective of ‘*métissage*’. Contributions for an intercultural education

Solène Bérodot y María Isabel Pozzo\*  
Université Lyon 2, Irice (Conicet - UNR)

#### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la historia de la inmigración sirio-libanesa en Argentina a la luz de una perspectiva compleja acerca del mestizaje. A tal efecto, recurre a los desarrollos franceses referidos al ‘*métissage*’ para analizar : a) la alusión de ‘turcos’ con la que se designó a los inmigrantes llegados del Levante, b) la naturaleza mestiza de la sociedad receptora y c) la relación que se estableció entre esta y los denominados ‘turcos’. El estudio histórico-cultural señala posibles aportes de la educación intercultural como modo de fomentar el diálogo cultural y superar estereotipos.

**Palabras Claves:** Inmigración, Argentina, sirio-libaneses, *métissage*, educación intercultural.

#### Abstract

This article analyzes the history of Syrian–Lebanese immigration in Argentina based on a complex perspective on crossbreeding. Bearing that in mind, the paper appeals to French authors’ theoretical developments referred to ‘*métissage*’ in order to analyze: a) the allusion of ‘turcos’ (‘Turkish’) with which immigrants arrived from the Levant were called, b) the mixed nature of the host society, and c) the relationship established between the latter and the so called ‘Turkish’. The historical-cultural study points out possible contributions of intercultural education as a means of promoting dialogue and overcoming cultural stereotypes.

**Keywords:** Immigration, Argentina, Syrian–Lebanese, *métissage*, intercultural education.

---

#### \* Correspondencia con las autoras:

María Isabel Pozzo, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET-UNR), Bv. 27 de febrero 210 bis, (2000) Rosario, Argentina. E-mail: [pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar); Solène Bérodot, Université Lyon 2. E-mail: [a13solene@yahoo.fr](mailto:a13solene@yahoo.fr)

## Introducción

La convicción acerca de que “la característica que más refleja la realidad en la que vivimos es la de la complejidad” (Sagastizábal, 2006, p.23) supone la múltiple interrelación de los aspectos que la conforman. Asimismo, implica concebir que todo producto de un proceso es necesario para la producción del proceso, el cual se produce/reproduce a partir de una fuente exterior, según señala la autora siguiendo a Morin, Roger Ciurana y Motta (2002). Ambos presupuestos dan cuenta del alcance conceptual y metodológico -respectivamente y aquí abreviado- del posicionamiento en la complejidad. Con todo, aquello que es complejo recupera tanto la incertidumbre del mundo empírico como la incapacidad de evitar contradicciones (Morin, 2005).

El mestizaje constituye uno de los principales rasgos de la realidad compleja. El reconocimiento de la mestización reviste de una enorme importancia para la educación y constituye un desafío para su comunidad toda. Las instituciones escolares, así como la educación superior y la no formal, demandan acciones y reflexiones (en un sentido recursivo) que se nutran del aporte de diversas disciplinas. La composición diversa del alumnado -y también del profesorado-, de sus entornos familiares y del contexto en general, así como el lugar de la lengua y la cultura como objeto de conocimiento, constituyen algunas de las razones que justifican la indagación. En Argentina, la idea generalizada de un país monocultural ha llevado a desatender la diversidad de procedencias al interior del colectivo social o a relegar estos casos, por considerarlos aislados. El correlato de esta política -implícita o explícita- en el campo educativo se relaciona con la tendencia asimilacionista de la escuela, según la cual se tiende a disipar las diferencias en pos de un ideal común de alumno/ciudadano.

Las recientes y numerosas reflexiones en torno a la educación intercultural<sup>1</sup> se proponen quebrar esta ideología, aunque por el momento las prácticas áulicas presentan un desfase con respecto a la fecundidad de estas reflexiones teóricas. Parte de esta asincronía se debe a que estas teorizaciones se refieren mayoritariamente a un plano actitudinal, en el que se reivindica el valor de la diversidad cultural, la importancia de promover la apertura al otro y/o la necesidad de superar posturas etnocéntricas. No obstante, se relega la dimensión cognoscitiva, conceptual, como promotora de este cambio de actitud. Esta focalización en lo actitudinal, y la consecuente desatención a lo conceptual, puede deberse

a la enorme variedad de situaciones que se suscitan en una realidad tan compleja como la posmoderna. Este profuso repertorio de realidades imbricadas torna trabajoso su análisis, y sin embargo, allí radica su cabal comprensión, asumiendo que “el conocimiento no es acumulación de datos o de información, sino su organización” (Morin, Ciurana y Motta, 2002, p.42).

Un ejemplo servirá para introducir el presente trabajo. Es sabido en forma generalizada que Argentina es un país cuya composición poblacional se ha forjado en gran medida por el flujo migratorio de fines del siglo XIX y principios del XX. Es también conocido que predominaron los italianos y españoles por sobre otras nacionalidades. La distancia temporal con respecto a los momentos de mayor ingreso nos resguarda de la “inestabilidad” que dicha variedad podría ocasionar en las aulas. A su vez, la cercanía de la cultura de los inmigrantes mayoritarios en relación con la Argentina (ambas latinas) y el trabajo uniformador de la educación del siglo XX infunden el sentimiento de que aquella inmigración no constituye un verdadero problema. Con respecto a la inmigración actual proveniente de países limítrofes (peruanos, bolivianos y paraguayos), por el hecho de hablar nuestra misma lengua y padecer una situación socioeconómica desfavorable, frecuentemente se los asocia a los sectores urbano-marginados locales, y así, casi se distingue la condición de un hijo de inmigrante limítrofe con la de los migrantes internos. Finalmente, la presencia de inmigrantes orientales -particularmente del Lejano Oriente- se ha tornado notoria (Finocchio, 2010), y su supervivencia en el sistema educativo dependerá de su suerte para aprender la lengua y adaptarse a la cultura de la sociedad receptora (Cavallini, 1999; Gasparini, 2006; Pozzo, 2006).

Aunque reduccionista, esta descripción es frecuente en el imaginario educativo argentino. En este marco, entender y conocer la cultura del otro tiene poco lugar en los esfuerzos para cambiar esta postura. El reconocimiento de la diversidad propia de los contextos multiculturales requiere de exhaustivos estudios transdisciplinarios que tiendan al conocimiento de cada realidad y en relación con el grupo de acogida. Con tal convencimiento, en el presente artículo nos abocamos a este trabajo de *conocimiento* para el *reconocimiento* del otro distinto y los avatares entre un determinado grupo étnico y la sociedad anfitriona. En particular, nos dedicamos a la colectividad sirio-libanesa en Argentina. De esta manera, intentaremos quebrar esa imagen simplificada antes descrita, para atender en profundidad un grupo que es parte de ese colectivo de inmigrantes. El conocimiento profundo del devenir de esta inmigración hasta formar parte de la población argentina contribuirá a superar estereotipos y a revalorizar

<sup>1</sup>. Para una revisión de la educación intercultural en distintos niveles y modalidades educativos, véase Pozzo (2009).

el acervo cultural que yace en estos grupos (aún en los más lejanos descendientes) para concretar efectivamente los ideales de la educación intercultural en el seno de la sociedad anfitriona.

## Sobre el *métissage* y la inmigración

### Del mestizaje al *métissage*

El mestizaje es una característica particularmente notoria de América Latina, donde conviven desde hace siglos hombres de distintas latitudes. Para Laplantine y Nouss (1997), América Latina es el ejemplo vivo del *métissage* donde se reunieron una multitud de culturas.

... (le) continent latino-américain, continent en voie de délatinisation, sur lequel les transformations par le divers sont au moins autant significatives que la reproduction du même. (...) Ce que ces Amériques –qui ne sont donc pas latines- ont inventé, c'est un style de vie, des manières d'être, des façons de voir le monde, de rencontrer les autres, de parler, d'aimer, de haïr, dans lesquels la pluralité est affirmée non comme fragilité provisoire, mais comme valeur constituante (p. 34).

Estos autores plantean que el *métissage* va más allá de una cuestión física o genética: abarca todos los aspectos culturales, el modo de actuar y de pensar. Refieren, por ende, al sentido complejo del mestizaje. "Complejidad" y "mestizaje" comparten la ecuación paradójica de lo uno y lo múltiple; aluden a "constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados" (Morin, 2005, p. 32). En el mismo sentido, Audinet (1999) sostiene:

Ainsi donc, en sous-sol du débat sur le *métissage* court, comme un fleuve invisible, l'aventure à long terme de l'avènement des êtres humains dans leur évolution millénaire, portée par la puissance de leur désir. Le *métissage* apparaît alors comme une sorte de point de cristallisation, des grands enjeux de la rencontre interhumaine: la différence, le mélange et le corps. Peut-être est-ce ce qui rend tout débat si ambigu, le lestant à la fois de son poids d'humanité, mais aussi de passion. Toucher au *métissage* c'est toucher à l'évolution humaine, au corps et au désir. (...) L'être humain est mélange, rencontre d'éléments divers sans cesse brassés, du corps et des gènes, du cœur et de l'esprit, des sociétés et des civilisations. Le *métissage* représente l'une des dimensions fonda-

mentales, parce que fondatrice, de l'aventure humaine (p. 66-67).

Esta construcción, resultante de la historia de un mosaico de pueblos, abarca a casi todos los confines de la Tierra. El territorio latinoamericano, sin embargo, resalta por su considerable diversidad. Además de los pueblos originarios y de los españoles, estaban presentes en el territorio latinoamericano africanos traídos para trabajar como esclavos en las plantaciones. Estos tres grupos raciales cuentan con una denominación específica, ya que "Le *métissage* est un mélange de 'races' au sens où, selon la conception populaire, les groupes de couleurs sont tenus pour tels" (Bessaïnet, 2004, s/p). Así, los *mestizos* son los descendientes de españoles y de indígenas; los *mulatos*, de españoles y de africanos, y los *zambos*, de africanos y de indígenas. Esta tipología se proyecta también a los nietos según el "color" de sus abuelos.

El concepto de *mestizaje* producto de la colonización se extiende a toda Latinoamérica. La noción de *raza* estaba por entonces en auge y su mezcla era vista como una degeneración: "Une croyance répandue affirme que l'origine biologique des métis conditionne leur psychologie: ils auraient tous les travers des races dont ils sont issus et aucune de leurs qualités; le *métissage* serait une dégénérescence dont l'extension menacerait la société" (Bessaïnet, 2004, s/p).

El mismo autor afirma que "... la société coloniale, tout en mélangeant les couleurs et en atténuant du même coup les différences, en perpétue les distinctions. Le *métissage* est, par certains côtés, l'inverse d'une fusion" (Bessaïnet, 2004, s/p). Esta concepción del mestizaje como una degeneración ha sido superada por teóricos que retomaron el término con un sentido nuevo, alejado del yugo colonial.

Biologiquement mieux préparée à dominer un environnement en transformation constante, une humanité qui résulterait d'une fusion des peuples qui la composent serait peut-être, du même coup, mieux apte aussi à s'accommoder des bouleversements que, sur le plan social, l'époque lui réserve, voire à les susciter. Par leur situation à l'écart des cadres établis, les groupes issus des mélanges ont toutes les chances d'être à la pointe des grandes mutations, car –on peut y voir une constante de l'histoire- c'est toujours des groupes marginaux que dépend le renouvellement des sociétés (Bessaïnet, 2004, s/p).

Optamos por usar el término *métissage* en francés por varias razones. Primero, para diferenciarlo claramente del *mestizaje*, confinado a aspectos pu-

ramente raciales y con una carga despectiva por la pérdida de la pureza; segundo, porque es a partir de los desarrollos de autores franceses -Laplantine (1997), y Nousy y Audinet (1999)- que vamos a tomar este concepto.

En somme, si le mot se répand ce n'est que comme symptôme d'autre chose, de la prise de conscience que nos sociétés sont devenues des sociétés plurielles, multi-ethniques et ce, dans une proportion jamais atteinte au cours de l'histoire de l'humanité. (...) On parle de métissage, non plus seulement des individus, mais des groupes, des manières de parler et de vivre, des vêtements et de la cuisine, des religions aussi, en un mot de 'métissage culturel' (Audinet, 1999, p. 7-8).

Desde esta perspectiva, acordamos con Morin (1988) al sostener que una cultura pura no existe, sino que todas son mestizas. Se trata, por lo tanto, de estudiar a cada una de ellas en su singularidad. El *métissage*, la combinación o la mezcla entre distintos pueblos que se distinguían por rasgos específicos data de un pasado remoto. Según Morin y otros (2002), "la historia general de la humanidad comienza con la diáspora del homo sapiens por todo el planeta" (p. 81).

Dentro de América Latina, el *métissage* es aún más perceptible en Brasil y Argentina debido a las oleadas inmigratorias en la historia de esos países, desde la llegada de los primeros conquistadores y a un ritmo más acelerado después de la independencia de las metrópolis española y portuguesa. En Argentina es habitual escuchar: "*Los mejicanos descienden de los aztecas, los peruanos de los incas, mientras los argentinos descienden de los barcos*".

En el presente artículo nos proponemos examinar la inmigración sirio-libanesa en la sociedad argentina desde el matiz conceptual del mestizaje y el *métissage*. Para ello es preciso remontarse a los orígenes de esta inmigración, del mismo modo en que Morin (1988) realiza su estudio sobre Europa: "nuestra intención no es tanto pensar la Europa pasada, sino pensar la Europa presente a partir de su pasado" (p. 25).

### Los argentinos "*descienden de los barcos*"

La inmigración es un hecho constituyente del actual *métissage* de Argentina y de la sociedad en sí. Abou (1998), en un libro en el que reproduce la autobiografía de cuatro descendientes de libaneses, expresa indignado la ausencia de historias de inmigrantes en libros escolares, desplazadas por las de conquistadores y libertadores. Como Abou, quere-

mos resaltar *les minuscules destins* de aquellos inmigrantes que contribuyeron a hacer de la Argentina lo que es en la actualidad.

Entendemos la inmigración como la define Devoto (2003), como una decisión tomada por "trabajadores libres, engañados a veces, obligados por las circunstancias otras, pero que ejercitan un acto de voluntad" (p. 26). Descartamos de los denominados "inmigrantes" tanto a los esclavos como a los funcionarios, sean civiles o militares, laicos o eclesiásticos.

Frente al desprecio por los pocos autóctonos que resistieron a la exterminación española, la clase dirigente argentina veía en la inmigración una fuente civilizadora del país. Bernardino Rivadavia, primer presidente de la nación, quería "favorecer un cambio que permitiese acabar con la herencia hispánica y católica [...]. En este sentido, se inscribía su voluntad de promover una inmigración de protestantes que, como era imaginable, debía suscitar todo tipo de reacciones" (Devoto, 2003, p. 212). Sarmiento también apoyaba a la inmigración europea, pensando que paulatinamente iban a terminar con la barbarie que juzgaba característica de los pueblos nativos.

La Constitución de 1853 favorece a la inmigración, pero solo de manera selectiva. Los artículos 20 y 25 se refieren directamente a ella. El primero menciona a los extranjeros sin referencia al lugar de origen, pero ya el segundo precisa que se fomentará la inmigración europea. Asimismo, este último focaliza ciertas profesiones, excluyendo la de comerciante, que fue precisamente la ejercida por la mayoría de los recién llegados.

Es destacable, en cambio, la libertad de culto. No obstante, la apertura religiosa era una manera de responder a la intención de Rivadavia de favorecer a los protestantes. Esta decisión tendría consecuencias inimaginables con la inmigración posterior proveniente del continente asiático, que practicaba, entre otras religiones, el Islam.

A partir de la implementación de la Constitución, la inmigración aumentó considerablemente sin cesar, incluso con algunos vaivenes debidos a la situación política y/o económica tanto en los países emisores como en el receptor. Así, ante la crisis mundial de 1873, el Estado va a promulgar una ley para volver a fomentar la inmigración. Se sanciona en 1876 la Ley de inmigración y colonización, llamada "Ley Avellaneda", en referencia a quien fuera precursor de la norma. La llegada de mano de obra para estimular la producción y el trabajo en la tierra era facilitada por beneficios tales como alojamiento gratuito a la llegada o adjudicación de tierras públicas (Devoto,

2003), además de pasajes de tren gratis hacia los destinos provinciales.

La preferencia por los inmigrantes provenientes del norte de Europa, a quienes la élite criolla consideraba como más aptos al trabajo y más serios, estaba siempre vigente. La colonización agrícola se convirtió en una manera de poblar grandes territorios con grupos provenientes de un mismo país. Las colonias agrícolas se formaron principalmente en las provincias de Entre Ríos y Santa Fe, mayormente compuestas por franceses, alemanes, italianos y rusos. Cultivaban la tierra en parcelas cuya distribución se hacía por vía pública o privada. Ante el arribo de los inmigrantes, estas tierras no tenían dueños con título de propiedad. Para darlas a unos había que echar a otros y los pueblos originarios fueron víctimas de este despojo.

En 1902 se promulgó otra ley como respuesta a una huelga general. La Ley de Residencia autorizaba al Poder Ejecutivo a expulsar o a apartar a todo extranjero cuya conducta fuera considerada peligrosa para la seguridad nacional o el orden público (Devoto, 2003). Esta ley represiva será la primera expresamente restrictiva y podía fácilmente conducir a abusos discriminatorios<sup>2</sup>.

Paralelamente al intento de control de los que llegaban a 'su' territorio, la oligarquía argentina buscaba reducir el número de indígenas aún presentes, considerados como a los bárbaros que había que eliminar para realizar su supuesto plan de civilización. En 1879, el General Roca se propuso exterminar la población autóctona, durante la ofensiva denominada Conquista del Desierto. La oligarquía criolla tenía ambiciosos proyectos agrícola-ganaderos cuya contracara era el odio hacia los indígenas.

Los inmigrantes tampoco tuvieron demasiados reparos con la población autóctona. Muchos aprovecharon este menosprecio para ascender rápidamente en el sistema. "... aunque muchos provinieran de zonas bastante atrasadas del Sur de Europa, traían un caudal de cultura campesina o artesanal, que les facilitaba saltar por encima de las clases populares nativas, y aún de los estratos medios del interior" (Di Tella, 1989, p. 212).

En 1919, bajo el gobierno de Irigoyen, entraron en vigor dos decretos que reglamentaban el artículo 32 de la Ley de inmigración de 1876, estableciendo que para ingresar a la Argentina se necesitaba obtener certificados de falta de antecedentes penales, de no mendicidad y de salud mental (Devoto, 2003). Estas restricciones dieron nacimiento a nuevos oficios relacionados con la falsificación de documentos.

<sup>2</sup>. La Semana Roja en 1909, la Semana Trágica en 1919, la Patagonia rebelde en 1920-1921.

A partir del censo de 1914 se advierten algunos cambios en la procedencia de los inmigrantes. Aún son los italianos y los españoles los más numerosos, representando en 1923 el 72 % del total de extranjeros (Devoto, 2003). Pero los rusos (principalmente judíos) superan en número a los franceses, seguidos de los que llegan del Imperio Otomano.

## La llegada de los 'turcos'

### El Imperio Otomano

El Imperio Otomano se constituyó en 1299, encabezado por el pueblo turco musulmano. Era una "(...) vaste formation politique qui englobe, à son apogée, des territoires d'Europe centrale, les Balkans, l'Asie Mineure, la Mésopotamie et une partie de la Péninsule arabique et de l'Afrique du Nord." (Pascual, 1980, p. 31). Esta entidad política tuvo bajo su dominio, como lo precisa Pascual, a varios pueblos árabes, como los actuales países de Siria, Líbano y Palestina, a partir de 1516. Los territorios estaban divididos en provincias o *pachaliks* en el interior del cual cada comunidad religiosa era agrupada en los llamados *millet*, a los cuales el poder otomano atribuía autonomía administrativa.

Es por la pertenencia a este imperio que se explica la equivocada apelación de los inmigrantes provenientes del Levante bajo el calificativo de "turcos". Cuando llegaron a Argentina, tenían pasaportes del Imperio Otomano donde figuraba "turco" como nacionalidad. A la disolución de dicho imperio en 1918, tras perder la guerra junto a sus aliados alemanes, la falsa denominación quedó anclada en el habla popular. Además de este error se asimiló otro en cuanto a la religión de estos inmigrantes. El Imperio Otomano estaba encabezado por musulmanes, pero contaba con un número importante de comunidades de diversos credos religiosos y fueron principalmente los no musulmanes quienes emigraron. La lejanía asociada al exotismo de este lugar favorecieron las falsas imágenes que quedaron arraigadas hasta la actualidad.

La afiliación del pueblo sirio y libanés empieza realmente en el siglo VI, con dos califatos sucesivos en poder de los árabes: el de los *omeya*, de 660 a 750, que precede al de los *abbasí*, de 750 a 1258.

La adopción del término 'turco' es, además de equivocada, hiriente, ya que la mayoría de los emigrados huían de la opresión del Imperio Otomano, o por lo menos se reconocían como pertenecientes a los pueblos árabes.

Daremos una definición sucinta de los árabes citando a Rodinson (1991):

Nous pouvons (...) considérer comme appartenant à l'ethnie, peuple ou nationalité arabe ceux qui :

- Parlent une variante de la langue arabe et, en même temps, considèrent que c'est leur langue «naturelle», celle qu'ils doivent parler, ou bien, sans la parler, la considèrent comme telle.
- Regardent comme leur patrimoine l'histoire et les traits culturels du peuple qui s'est appelé lui-même et que les autres ont appelé Arabes, ces traits culturels englobant depuis le VIIème siècle l'adhésion massive à la religion musulmane (qui est loin d'être leur exclusivité)
- (Ce qui revient au même) revendiquent l'identité arabe, ont une conscience d'arabité (p. 51).

Esta concepción no implica caer en el *orientalismo*, definido por Saïd (1980) como el "(...) style de pensée fondé sur la distinction ontologique et épistémologique entre "l'Orient" et (le plus souvent) "l'Occident". (...) l'orientalisme est un style occidental de domination, de restructuration et d'autorité sur l'Orient" (p. 15).

### Los motivos de la primera emigración

Los emigrados de las zonas súbditas al Imperio Otomano huyeron por varios motivos. Las personas pertenecientes a comunidades no musulmanas se fueron en parte por disconformidad. Los que no eran musulmanes tenían que pagar un impuesto, y aunque exentos de servicio militar, en la Primera Guerra Mundial tuvieron que incorporarse a los contingentes otomanos. El Imperio impidió la emigración hasta 1908, año de la revolución de los jóvenes turcos. Esta prohibición explica el escaso número de llegadas anteriores a esta fecha.

La mayoría de los autores acusan al despotismo otomano a secas. Sin embargo, el problema es más bien de jerarquía social. El gobierno central dirigía un territorio tan amplio que atribuía poderes a los gobernadores de provincia. En estas subdivisiones, muchos dirigentes, ávidos de poder, actuaban de forma tiránica.

La dificultad de mantener la cohesión y sumisión territorial nace más allá de la dominación del Imperio, y persistirá hasta el siglo XXI. La población está dividida en una multitud de credos y las potencias europeas comienzan a aprovecharse de sus conflictos internos para insertarse paulatinamente en

el Imperio Otomano ya decadente. La situación es más compleja que una simple oposición entre cristianos y musulmanes. Una gran cantidad de personas emigraron desde la zona del Monte Líbano, donde se enfrentaban maronitas y drusos<sup>3</sup>. En este contexto, los países europeos, lejos de proteger a las comunidades, estaban interviniendo para ganar aliados y poder colonizar los futuros países liberados del Imperio Otomano con más facilidad.

La emigración, más que por una razón de credos, podría ser explicada por una reivindicación de arabidad, que se manifiesta a finales del siglo XIX en los súbditos árabes:

Au sein de cette société, dans son ensemble favorable au régime ottoman, s'esquisse cependant un mouvement de mécontentement né de la mauvaise administration ottomane, du despotisme du sultan et de la prédominance turque; ce mécontentement ne débouche sur l'idée d'un Etat arabe que chez quelques jeunes Chrétiens dès les années 1880... (Pascual, 1980, p. 51).

Este podría ser uno de los motivos de la emigración, además del hambre y las dificultades económicas.

Frente a la prepotencia del Imperio Otomano, los mismos turcos estaban desconformes y surgió una oposición en contra del sultán Abdul-Hamid. Se trataba del "Comité d'Union et Progrés" (Pascual, 1980) que luego de una revolución asciende al poder en 1908. Los árabes siguen emigrando; el llamado "Movimiento de los Jóvenes turcos" acentúa la identidad turca en el interior del sistema y los árabes son cada vez más activos en su voluntad de fundar una entidad propia. Esta aspiración fracasa a pesar de la caída del Imperio Otomano, ya que Francia e Inglaterra venían preparándose desde hacía tiempo para repartirse y administrar los países árabes. Correlativamente a su afán de dominio, Europa "europeizó el mundo y mundializó el europeísmo" (Morin, 1988, p.57). Francia instaurará mandatos en Siria y en el Líbano, que alcanzarían su independencia recién en los años cuarenta.

Estas causas llevaron a los emigrados no solamente a Argentina sino también hacia Estados Unidos, Francia y Egipto. Otros destinos como Brasil, Chile y Méjico adquirieron luego una dimensión significativa.

<sup>3</sup>. Incluso si su religión se inspira en el Islam no son reconocidos por los musulmanes.

### Una inmigración tardía

En comparación con los contingentes europeos, los procedentes del Imperio Otomano llegaron posteriormente a la Argentina, a partir de la década de 1860-1870. “Entre 1871 y 1880 entran al país 672 ‘turcos’, un 0,26 % del total de la inmigración al país” (Bestene, 1988, p. 244).

Dado que los árabes llegaban con sus pasaportes otorgados por el Imperio Otomano, no se establecían diferencias entre ellos y los turcos. Sin embargo, éstos últimos parecen haber sido aún más escasos en Argentina. En el censo nacional de 1869, todavía no aparece ningún dato acerca de la población de esta procedencia. En los de 1895 y 1914 se menciona únicamente a la nacionalidad turca. Ni siquiera después del desmembramiento del Imperio Otomano en 1918 se denominaron por su lugar de origen. En el censo nacional de 1947 aparecen finalmente tanto los sirios como los libaneses.

Esta falta de identificación es importante en la representación que el pueblo argentino se construyera de ellos y de la que ellos mismos van a forjarse a través de la mirada de los demás. Lejos de su patria, estarán desvinculados de sus propias raíces también por no ser reconocidos como ciudadanos sirios o libaneses.

De 1881 a 1890<sup>4</sup> se registra un aumento importante en comparación con la década anterior, representando un 0,42 % del total de los extranjeros.

La crisis de 1890 afectó tanto a la inmigración de este origen como a las demás, reduciéndose su entrada a 21 personas en 1891. A partir de 1897, volvieron a entrar al país más de 1.000 al año.

El cambio de poder en el Imperio Otomano en manos del “Movimiento de los Jóvenes Turcos”, que restableció la legalidad de la emigración, se nota considerablemente en las llegadas. A partir de 1909, el número de personas contabilizadas aumentó casi 80 veces, lo que los lleva a alcanzar a la presencia francesa. Los franceses figuraban dentro de los mayores contingentes, pero luego empiezan a reducirse y poco a poco los llegados del antiguo Imperio Otomano serán más numerosos.

La Primera Guerra mundial hace decrecer los arribos y aumentar la proporción de retorno al país de origen, lo que da como consecuencia un saldo negativo entre las entradas y las salidas: en 1919 llegan 176 “turcos” y se marchan 3.715.

A partir de 1920 vuelve a aumentar el número de

entradas, alcanzando los 4.854 sirios y libaneses en 1923. Este incremento se estabiliza hasta caer de nuevo debajo de las 1.000 entradas durante un largo periodo hasta las respectivas independencias del Líbano y de Siria, en 1943 y 1946. Sin embargo, las salidas desde la Primera Guerra mundial son relativamente importantes en relación con las entradas.

Se nota un aumento de musulmanes y drusos a partir de los años 1920. Siria y el Líbano están bajo mandato francés y estos favorecen a los cristianos, ya que son mayormente los maronitas quienes están en el poder.

A partir de los años 1930, además de la crisis económica mundial y de la llamada ‘década infame’ en Argentina, los sirios y libaneses empiezan a emigrar hacia nuevos destinos como Australia y Canadá.

En el censo de 1947 se diferencian los sirios de los libaneses; los primeros son 32.789 y los segundos 13.505. Reunidos representan una suma mayor al número de franceses, pero están todavía atrás de los españoles, italianos y judíos. En 1960, son 23.344 los sirios y 13.028 los libaneses que figuran en el censo nacional. Como puede advertirse, hay más sirios que libaneses asentados en Argentina. Los libaneses prefieren al país vecino de habla portuguesa: Brasil cuenta con el mayor número de emigrados libaneses y descendientes de los mismos en el mundo.

Después de 1950 se estabilizan las entradas en suelo argentino: “En los años cincuenta, cuando al descenso de la presión de la mano de obra europea se sumó el agravamiento de la situación económica argentina, la inmigración comenzó a reducirse” (Devoto, 2003, p. 411). En dos décadas se reduce tres veces el número de inmigrantes en Argentina. Otros países resultan más atractivos para quienes buscan un mejor porvenir.

La independencia tanto de Siria como de Líbano lleva a un desarrollo histórico propio de cada uno de los países, los cuales van a tener movimientos inmigratorios claramente diferenciados. De hecho, a partir de 1945 asciende el número de inmigrantes libaneses, superando en algunos años a los sirios.

Los descendientes de árabes son hoy en día considerados como el tercer grupo de origen inmigrante en Argentina, después de los italianos y de los españoles. El número exacto es difícil de obtener, y además es un dato prescindible en la perspectiva del *métissage*. Era importante establecer un cuadro descriptivo de los que llegaron de Medio Oriente para cuantificar su influencia en la Argentina *métisse*. Los que siguen llegando son escasos; sin embargo, tienen también un papel relevante.

<sup>4</sup>. Las estadísticas están tomadas de las Memorias del Departamento de Inmigración (Bestene, 1988).

## Los “asiáticos”, unos inmigrantes no deseados.

Bertoni (1994) analiza la representación de los llamados ‘turcos’ en varios periódicos de principios de siglo. Los resultados dejan ver una cantidad de calificativos peyorativos en contra de ellos, tratándolos de vagos, mendigos o sucios. La principal actividad que realizaban -el comercio ambulante- no era apreciada. Se hicieron visibles a partir de 1889, en vísperas de la crisis económica, por lo cual aparecen como los chivos expiatorios.

El exotismo era la mayor causa del rechazo hacia los turcos. Este pueblo, llegado de un horizonte tan lejano que la gran mayoría de la gente no sabía siquiera ubicar en el mapa, era identificado como bárbaro. El idioma era también un escollo para la comunicación entre estos pueblos. La extrañeza de los sonidos del idioma árabe para los argentinos y la dificultad de los árabes para aprender el español obstaculizó la intercomprensión. Ante esto, los sirios y libaneses recibirán el calificativo de “turcos”, colmado de estereotipos.

Los provenientes de Medio Oriente eran englobados en la denominación de “asiáticos”, y en este marco se los oponía a los “europeos” de forma maniquea. Esta designación cargada de estereotipos negativos se debe a Juan Alsina, director de Departamento de Migraciones hacia 1910. La hostilidad hacia estos pueblos “asiáticos” fue, según Azize (2001), expresamente declarada por la Dirección Nacional de Inmigración:

... el 20 de enero de 1928, esa repartición envió una nota al Ministerio de Relaciones Exteriores para restringir la inmigración de aquellas personas provenientes del Medio Oriente, y pocos días después éste le envía instrucciones precisas a los consulados argentinos en ese sentido, para que negaran las visas (p. 7).

La imagen despreciativa expresada tanto por los diarios como por los políticos se instaló en el pueblo, que manifestaba un cierto rechazo en contra de los inmigrantes del Levante. Esta actitud es particularmente notoria en la aristocracia que no estaba dispuesta a compartir su prestigio social.

### ¿Un intento de revalorización?

La hostilidad entorpeció las actividades de los hablantes de lengua árabe hasta en el aspecto económico. Los bancos no confiaban en ellos, y les negaban el crédito. Ésta fue la causa de la apertura del Banco Sirio Libanés del Río de la Plata, fundado

el 30 de abril de 1925 por Moisés José Azize. Esta misma persona creó el Patronato Sirio Libanés de Protección al Inmigrante, el 28 de marzo de 1928, para ayudar a los recién llegados árabes, excluidos de los privilegios de la Ley de Inmigración y Colonización de 1876. El Patronato representaba la comunidad árabe y gracias a su desempeño “empezaron a solucionarse los problemas de radicación, documentación, ingreso de familiares de la colectividad” (Azize, 2001, p. 7).

Estos reclamos resultaron exitosos. De “poco útiles” pasaron a ser reconocidos por la acción que desempeñaron trayendo sus mercancías. Bestene (1988) informa que “Durante el gobierno de Justo (1934) se produce el cambio de la política migratoria, colocando a los sirio-libaneses en el mismo nivel que los inmigrantes europeos” (p. 65). De hecho, la Dirección Nacional de Migraciones proclamó la Resolución N°5675/75 para revalorizar a los inmigrantes “turcos”: “Destacar a la consideración pública el aporte migratorio de los pueblos de lengua árabe en la formación del pueblo argentino, especialmente su integración con la Nación misma, en todos sus valores morales, espirituales y materiales” (Azize, 2001, p. 7).

A pesar de los actos de reconocimiento de parte del gobierno, quedó presente una cierta idea exótica del inmigrante que llegó del Medio Oriente y de sus descendientes.

### A modo de conclusión: para llegar al métissage

Han transcurrido 150 años desde que llegaron los primeros inmigrantes del Imperio Otomano a Argentina, y 110 años desde la ola más importante. Los actuales descendientes son sus hijos, nietos o bisnietos. Durante estas décadas transitaron generaciones y forjaron instituciones, entablando una dialógica compleja con la sociedad anfitriona.

Los matrimonios mixtos entre la sociedad criolla argentina y los inmigrantes, y entre inmigrantes de distintas procedencias contribuyeron a aminorar el rechazo de una aristocracia nativa por los descendientes de una colectividad en particular. Estas uniones permitieron también entablar vínculos con comunidades distintas al interior de un mismo seno familiar. Sin embargo, la necesidad de reencontrar sus orígenes es inherente al ser humano (Taboada-Leonetti, cit. en Camilleri, 1990). Según Saad Chedid, esta búsqueda es más acentuada en Argentina:

Ces derniers temps, la société argentine et en particulier les jeunes descendants d’immigrantes découvrent le besoin de cher-

cher leurs racines. Découvrir leurs racines est devenu pour eux une sorte d'obsession qui exige une véritable introspection. Journaux et revues, programmes de radios et de télévisions soulèvent le problème de la quête des racines toujours en référence aux différents groupes d'immigrants (cit. en Nancy, 1998, p. 51).

Hoerder (1995) destaca la necesidad de una gradual adaptación tras la migración para evitar un quiebre en la identidad de la persona, una ruptura brusca de las relaciones con la cultura de origen. El deseo de conservación y de protección de la identidad propia está presente tanto en los habitantes del país receptor como en los recién llegados. Suele traducirse de parte de los primeros en una estigmatización del extranjero, y de los segundos en una idealización de su cultura de origen. Los inmigrantes crean una imagen de sus países de origen que los demás grupos toman por real. La conducta de uno es generalizada como la manera de comportarse de todos los otros, y así nacen los estereotipos, esas creencias consensuadas que parten de presuponer sin conocer y desde allí generalizan rasgos particulares a todo un grupo social (Sagastizábal, 2006).

Según Peyre (cit. en Camilleri, 1990), el largo plazo es imprescindible en el fenómeno del *métissage*, tanto para transformar la mirada que se tiene de los extranjeros como para cambiar la apreciación que tienen los foráneos acerca de ellos mismos. Con ello, es sorprendente que después de más de un siglo de convivencia entre comunidades múltiples, se siga aludiendo a los descendientes según el origen de un lejano tatarabuelo.

En el caso que nos ocupa, la distancia geográfica y cultural entre el Levante y Argentina dificultó una mirada sin prejuicios (o estereotipos de connotación negativa). La forma de ser aludidos –recurriendo para un rasgo tan constitutivo nada menos que a la denominación de los “enemigos”–, la religión generalizada de sobremanera, las dificultades de intercomprensión lingüística, y los “desencuentros” con las expectativas del gobierno nacional acerca de la inmigración (que prefería la de origen noreuropeo, de religión protestante y dedicada a las actividades productivas) indican la complejidad de este proceso migratorio. Y sin embargo, ante esta rica trama histórico-cultural, ¿qué recupera la escuela a través de sus descendientes? ¿Qué aspectos se hacen presentes en el aula, sea de manera velada o explícita? ¿Sobreviven estereotipos? ¿Cuáles? ¿De qué modo se manifiestan? ¿Qué ocurre específicamente con respecto a los sirio-libaneses natos o descendientes?

Las respuestas a estos interrogantes están su-

peditadas a la existencia de un modelo de alumno monocultural. Esta concepción puede asumir dos manifestaciones. Una de ellas es la construcción de estereotipos que tienden a cristalizar atributos montados sobre el desconocimiento o conocimiento parcial acerca de algún rasgo. En el caso de la colectividad sirio-libanesa, nos hemos referido a la propia denominación utilizada por la sociedad receptora, y el conocimiento pormenorizado del trasfondo histórico nos ha mostrado la gravedad del “desliz”. La manera de desarraigar los estereotipos es –más que el tiempo transcurrido– el conocimiento razonado. “La reflexión (...) es la aptitud más rica del pensamiento, el momento en que éste es capaz de autoconsiderarse, de metasistematizarse” (Morin *et. al.*, 2002, p. 37). El *métissage* y una concepción dinámica de la identidad puede ser una manera de sortearlos y le cabe a la educación encararlo.

La otra manifestación de la concepción monocultural de la sociedad es la negación de la diversidad o la reducción simplificadora del acervo cultural social y familiar. En este segundo caso, la desatención puede no ser tan hiriente como el estereotipo, pero empobrece las prácticas áulicas diarias, que desaprovechan la rica fuente de vivencias, informaciones, documentos históricos que están presentes en las historias familiares de aquellos primeros inmigrantes, o en el propio hogar de las últimas oleadas<sup>5</sup>. El aprovechamiento de este reservorio cultural da lugar también a la posibilidad de reflexionar sobre las representaciones sociales devenidas en estereotipos. Historia oral, relatos autobiográficos, historias de vida familiar, son algunas estrategias posibles para tomar el *métissage* como objetivo a alcanzar a través de una educación intercultural.

A su vez, el conocimiento del otro como sujeto culturalmente contextualizado permite establecer la distancia cultural entre la cultura propia y la ajena, y aproximarse al modo, ámbito y grado en que se tensan adaptación y resistencia. La reflexión es particularmente interesante si consideramos que los *otros* son posiblemente *nosotros mismos*, en tanto “*los argentinos son hijos de los barcos*”, como dijimos anteriormente. Asimismo, las migraciones son incesantes y configuran un estado caleidoscópico de sociedad –y por ende del aula–, en el cual la única constante es la necesidad de responder a formaciones sociales culturalmente diversas. Es a esta problemática a la que este estudio intenta aportar, al tiempo que invoca la necesidad de futuros estudios acerca de la inserción de esta colectividad en ámbitos educativos de Argentina.

5. En el caso de los inmigrantes arribados recientemente, el desinterés de la escuela por la cultura de origen acentúa la distancia cultural entre la escuela y la familia y predispone al fracaso, como analiza detalladamente Sagastizábal (2006) con respecto a los alumnos de sectores urbano-marginados.

Según Morin (1988), la apertura y el retorno a las fuentes están ligados. Como dijera T.S. Elliot para la literatura, el autor francés sostiene para todo aquello que sea cultura que la posibilidad de renovarse, de acceder a una nueva etapa creadora depende de su facultad de asimilar influencias extranjeras, y de su facultad de retornar a sus fuentes e instruirse en ellas. En tal sentido, Morin (1988) ejemplifica cómo los japoneses han podido asimilar la civilización occidental "con el alma japonesa", al tiempo que invoca la necesidad de que Europa asimile los pensamientos que no son europeos "con el alma europea". En el caso de las migraciones, apertura y retorno se entrecruzan: la apertura de los anfitriones para nutrirse del legado de los inmigrantes libres de prejuicios y el retorno a la cultura de origen de los inmigrantes para no ser asimilados por la sociedad receptora. A su vez, la apertura de los emigrados para forjar esperanzas en el nuevo suelo, y el retorno de los argentinos a sus propias fuentes, cuya migración ya es parte constitutiva.

En síntesis, para entender una sociedad *métisse*, primero hace falta deconstruirla para conocer los elementos que la componen. Anhelamos que nuestro estudio haya contribuido a ello.

### Referencias Bibliográficas.

- Abou, S. (1998). *Liban déraciné. Immigrés dans l'autre Amérique*. Paris: L'Harmattan.
- Audinet, J. (1999). *Le temps du métissage*. Paris: Les Éditions de l'Atelier.
- Azize, E. (2001). Los árabes en la cultura nacional. *Todo es historia*, 412, 6-24.
- Bertoni, L. (1994). De Turquía a Buenos Aires. Una colectividad nueva a fines del siglo XIX. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 26, 67-94.
- Bessaiget, P. (2004). Métissage. En *Encyclopædia universalis*. París: Universalis. DVD.
- Bestene, J. O. (1988). La inmigración sirio-libanesa en la Argentina. Una aproximación. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 9, 239-268.
- Bestene, J. O. (1997). Dos imágenes del inmigrante árabe: Juan A. Alsina y Santiago M. Peralta. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 36, 281-303.
- Camilleri, C. (Dir.). (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Cavallini, R. (1999). Intento de alfabetización en español en una comunidad de «taoneses» provenientes de Taiwán. Ponencia presentada en *III Jornadas de Etnolingüística de la Escuela de Antropología*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Di Tella, T. (1989). El impacto migratorio sobre el sistema político argentino. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 12, 211-230.
- Finocchio, S. (2010). Migración y educación: Sentidos y desafíos de una trama con matices. *Revista Todavía*, 23. Recuperado de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia24/23.migraciones02.html>
- Gasparini, R. (2006). Logros y dificultades en la adquisición de una lengua configuracional: coreanos aprendientes de español. En: M. I. Pozzo (coord.), *Enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: experiencias y reflexiones* (pp.97-106). Rosario: UNR Editora.
- Hoerder, D. (1995). Mercados de trabajo, comunidad, familia: un análisis desde la perspectiva del género del proceso de inserción y aculturación. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 30, 249-276.
- Laplantine, F. & Nouss, A. (1997). *Le Métissage*. Evreux: Flammarion.
- Morin, E. (1988). *Pensar Europa. La metamorfosis de Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E., Roger Ciurana, E. & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nancy, M. (Dir.). (1998). *Les Arabes du Levant en Argentine*. Aix-en-Provence: Institut de Recherches et d'Études sur le Monde Arabe et Musulman, CNRS- Universités d'Aix-Marseille.
- Pascual J.P. (1980). La Syrie à l'époque ottomane (le XIXème siècle). En A. Raymond (ed). *La Syrie d'aujourd'hui* (pp. 31-53). Paris: CNRS.
- Pozzo, M. I. (2006). Cuando aprender español implica cambiar de sistema de escritura: el caso de los adultos japoneses de nivel inicial. En: M. I. Pozzo, (coord.). *Enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: experiencias y reflexiones* (pp.83-96). Rosario: UNR Editora.
- Pozzo, M. I. (Ed.) (2009). *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Berlín: Peter Lang.
- Rodinson, M. (1991). *Les Arabes*. Paris: PUF.
- Sagastizábal, M. A. (2006). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. En M. A. Sagastizábal (coord.). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación* (pp. 21-106). Buenos Aires: Noveduc.
- Saïd, E. (1980). *L'orientalisme*. Paris: du Seuil.

## Nuevas generaciones juveniles, transición cultural y conversión digital. Jóvenes en el mundo *play*.<sup>1</sup>

### New youth generation, cultural transition and digital conversion. Youth in the *play* world.

Héctor Eugenio Vargas Gómez\*  
Universidad Iberoamericana León

#### Resumen

Hasta hace unas décadas, para comprender los cambios en la cultura había que estudiar las realidades juveniles. Las cosas parecen estar cambiando ya que, de acuerdo con diferentes investigaciones en los años recientes todo indica que para entender a los jóvenes es necesario considerar la manera como la cultura en el mundo se está modificando debido a la conversión digital. El presente texto es parte de las reflexiones que acompañan a un nuevo proyecto de investigación, que estamos realizando, en el cual se explora la configuración de las nuevas generaciones de jóvenes a partir de pensarlos en las condiciones post subculturales que están experimentando para observar las identidades que se están conformando, principalmente a partir de lo virtual.

**Palabras Claves:** Transición cultural, conversión digital, cultura-mundo, cultura juvenil, fans, identidad virtual.

#### Abstract

Until some decades ago, to understand changes in the culture we had to study youth's realities. But things seem to be changing and, according to various recent studies, it appears that to understand young people we need to consider how the culture in the world is developing due to digital conversion. This article shows some of the ideas and thoughts of a new research project, which explores the configuration of new generations, thinking about the post subcultural conditions they are experiencing, and observing the identities that are formed, mainly from a virtual dimension.

**Keywords:** Cultural transition; digital conversion; world-culture; youth culture; fans; virtual identity.

<sup>1</sup>. El presente texto es parte de un documento mayor del proyecto de investigación, "La condición after de la juventud. Neo-tribus, fans y la cultura postmedial: subjetividades, prácticas culturales y la puesta en escena de lo translocal", que se viene realizando desde febrero del 2010 en la Universidad Iberoamericana León, México.

#### \* Correspondencia con el autor:

Héctor Gómez Vargas. Universidad Iberoamericana León, Departamento de Ciencias del Hombre, SNI 2. Blvd. Jorge Vértiz Campero No. 1640, Col. Cañada de Alfaro, León, Gto., México (Apdo. Postal 1-26 C.P. 37238).  
E-mail: hector.gomez@leon.uia.mx

*Encontrar es hallar, capturar, robar, pero no hay método, tan sólo una larga preparación.*

Gilles Deleuze, *Diálogos*.

### **Punto de partida. Un largo camino a casa.**

Hay preguntas de investigación que se toman su tiempo para mostrar todo su orden implicado, para explicitar y no dejar duda alguna de que hay un nuevo orden de cosas que se mueven con otro metabolismo, otra intensidad. Pero también hay momentos en que la realidad tiene prisa y no se detiene a considerar si la están buscando, cómo está siendo pensada, indagada, porque las formas que adquiere en su tránsito, en su alteración, demanda respuestas concretas y veloces. Sin embargo, y como expresaría Maffesoli (1997), es precisamente en esos momentos cuando es prudente optar por la estrategia de lentitud para “alejarse un poco para delimitar, con la mayor lucidez posible, la socialidad que emerge ante nuestra mirada” (p.11).

Nuestra postura es que eso es lo que está aconteciendo con las transformaciones culturales que provienen a causa de la conversión hacia lo digital, y que para acceder a ellas, se ha de tener varias estrategias para pensarlas. Una de ellas es la que mueve a la reflexividad mediante un ritmo lento, con un aliento más largo. Es por ello que desde el 2004 se ha venido trabajando en un Programa de Investigación que se ha denominado, “Gente joven, mundos mediáticos y ambientes culturales”, con varias líneas de investigación. Algunos de los resultados de investigación se sintetizaron en el libro que editó a principios del 2010 la Universidad Iberoamericana León, *Jóvenes, mundos mediáticos y ambientes culturales. Los tiempos del tiempo: la ciudad, biografías mediáticas y entornos familiares*.

Lo realizado hasta ese momento nos llevó a comprender los tránsitos culturales a través de las experiencias de vida de algunos jóvenes en la ciudad. Al comprender que no se había estudiado el caso de las generaciones que nacieron en la última década del siglo XX, o en la primera del XXI, esto nos llevó a pensar invirtiendo la lógica, que para comprender a esas generaciones, tocaba entender las transformaciones culturales provenientes por la convergencia digital, que parecen no sólo crear una nueva cultura a nivel mundial, sino a transitar a una nueva era de la cultura, y que entender a las nuevas generaciones es entender parte de las fracturas en lo cultural.

Dentro de los antecedentes de los estudios de las culturas juveniles se ha trabajado con la idea de que

el estudio de los jóvenes permite entender los cambios culturales, es decir, que al entender a los jóvenes se puede comprender lo que está cambiando en lo social y en lo cultural, y esto a su vez posibilita realizar los ajustes de las estructuras cognitivas de lo social para acceder a las *metáforas del cambio*. Pero de un tiempo reciente a la fecha emerge la inquietud de que las fracturas en lo cultural y en lo comunicativo al diseñar las realidades juveniles y los mundos subjetivos de los jóvenes (Walkerdine, 2007), se han colocado como las metáforas de lo que acontece con los jóvenes, por lo que igualmente habría que acceder a entender las matrices ontológicas, metafísicas y epistemológicas de lo cultural-comunicativo.

Se puede pensar que los estudios de las culturas juveniles permitieron acceder y dar cuenta de una sociedad que ganaba en capas y dimensiones de complejidad social en momentos en que el mundo comenzaba a moverse hacia un entorno social generalizado como fue la globalización y la postmodernidad o la modernidad tardía, pero que ahora es a través de lo cultural en lo comunicativo que el mundo está desplegando distintos órdenes y niveles de complejidad, que se expanden y se contraen en distintos vectores en el tiempo y en el espacio, y que se puede observar en la manera como se están conformando a las nuevas generaciones de niños y jóvenes. Reconociendo que, en el caso de los países latinoamericanos, los entornos sociales e históricos son fundamentales para la condición y la realidad de los jóvenes y por tanto una vía necesaria para su comprensión<sup>2</sup>, igualmente es importante ganar claridad de que hay distintas rutas de entrada para acceder a la alta borrosidad que se ha estado configurando alrededor de los jóvenes, y a través de las culturas mediáticas.

Los estudios sobre las culturas juveniles han sido una puerta de entrada a la compleja realidad de lo juvenil, como es el caso de la conformación y diversificación histórica de subculturas juveniles (Gelder, 2007). Otra más es la que se refiere a la mirada sobre las generaciones juveniles, y más a partir de la conformación y diferenciación generacional a través de lo digital (Howe y Strauss, 2000). En ambos casos, el reto es ver lo que se construye, lo que está emergiendo, pues ahí están las pautas para pensar lo que se está gestando con los jóvenes y en las transformaciones culturales<sup>3</sup>. Pero igualmente es

<sup>2</sup>. Para revisar una de las maneras como se está conceptualizando a los estudiantes como jóvenes, en México recomendamos los trabajos publicados en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 29, abril-junio del 2006. Ver la presentación que realiza Eduardo Weiss (2006).

<sup>3</sup>. Para una visión general de algunas de las discusiones sobre la relación de los jóvenes y los nuevos medios de comunicación, recomendamos Buckingham y Willett, 2006.

importante tener en cuenta que, en el cruce entre las culturas juveniles y las generaciones juveniles, se ha estado formando algo que aún no está claramente definido, que está en construcción y emergencia, donde hay quienes lo buscan bajo alguna de las denominaciones que provienen de lo post subcultural (Muggleton, 2000), o partir de los entornos, paisajes y ambientes juveniles, los “*youthscapes*” (Maira y Soep, 2005).

Es por ello que, a partir de lo anterior, se tomó la decisión de realizar una nueva exploración a través de algunos acercamientos con jóvenes *fans* de algunas de las nuevas manifestaciones de la cultura mediática, aquellas con las que se llegó y comenzó a mover en la primera década del siglo XXI. El proyecto de investigación se ha venido desarrollando alrededor de varios sustentos y orientaciones teóricas y metodológicas. Sintetizamos tres de las más importantes.

Primera. Lo cultural tiene una doble dimensión en los entornos generales y globales: es parte de lo que dinamiza a la economía, la política y la vida social; es una dimensión que funda lo colectivo y lo dinamiza en un nuevo régimen simbólico que conforma las subjetividades y las realidades materiales. Esto se manifiesta en la hibridación de códigos simbólicos de representación, de acción y de expresión, algo que está presente en la manera como las narrativas, las estéticas y las imágenes de la cultura popular mediática se han venido desarrollando en los últimos tiempos, y que son parte de los entornos y marcos de experiencia, de los imaginarios, que conforman la identidades y subjetividades de los jóvenes.

Segundo. Lo anterior tiene una serie de implicaciones para el estudio de los jóvenes. No solamente se reconoce que hay una nueva generación de jóvenes que han crecido alrededor de una ecología post medial desde la cual han conformado sus subjetividades, sino que igualmente, por vía de su propia actancia dentro de una cultura popular mediática, han venido conformando sus identidades mezclando pautas culturales diversas, mediante las cuales se expresan, viven sus experiencias y sus propias reivindicaciones dentro de la vida social. Es lo que se ha venido llamando las post-subculturas, una propuesta donde la categoría de subculturas ha sido cuestionada y es necesario llevarla a la consideración de lo *after* (Bennett, y Kahn-Harris, 2004), lo cual implica rebasar las pautas primeras de concebir a las subculturas juveniles, de aceptar la diversidad de formas que tienen los jóvenes de crecer y de conformar la identidad en cada cultura local del mundo y en relación orgánica con una cultura global juvenil<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>. Importante es la propuesta que presentan Maira y Soep (2005) en el libro que editan en el cual y de conformidad con la propuesta de trabajo de Appadurai, de la diversidad de espacios e identi-

Tercera. Tres elementos son básicos para acceder a algunas manifestaciones *after* de lo juvenil: las neo-tribus urbanas, el nomadismo, las puesta en escenas y escenarios concretos, urbanos y mediáticos, de las prácticas y subjetividades de distintos colectivos. Distintas agrupaciones juveniles son propicias para entrar en estos territorios, uno de ellos es a través de colectivos como los fans, que ha ganado visibilidad y presencia como una de las principales subculturas tanto en lo virtual como en las culturas mediáticas (Gelder, 2007).

Al final de la introducción de su libro, *La pantalla global*, Lipovetsky y Serroy (2009), expresan:

“Desde siempre se ha dicho que no podemos reflexionar sobre el cine sin remitirnos a la aventura de los tiempos modernos; pues ahora estamos en los tiempos hipermodernos y no se puede reflexionar sobre su proliferación de pantallas sin el prisma del cine” (p.28)

La visión que desarrollan Lipovetsky y Serroy es similar a la que plantean en otros textos en relación a que estamos en un nuevo periodo del tiempo que en mucho se mueve a través de ritmos y procedimientos inéditos. Los autores lo sintetizan bajo la nominación de la *hipermodernidad*. Junto con esa sensación de haber ingresado en una nueva onda del tiempo, igualmente se comienza a manifestar que tiene alcances, y se distribuye en diversos niveles, civilizatorios. Este tipo de visiones nos llevan a considerar que la civilización impulsada por lo digital, es, en términos de Taylor (2006), una nueva *fuerza del Yo*, una experiencia individual y colectiva para la edificación de la identidad, y que mucho de lo que está emergiendo en los estratos subjetivos e intersubjetivos proviene de una mutación en la cultura que deviene de una nueva matriz tecnológica-comunicativa, la cual no es producto de la modernidad, sino el motor de una nueva experiencia de lo social en el tiempo<sup>5</sup>.

Lo que presentamos a continuación es una síntesis de una serie de reflexiones más amplias que hemos venido realizando con miras a ganar pers-

---

dades, trabajan a través de la categoría de los *youthscapes*, con miras a trabajar practicas juveniles dentro de espacios locales, dentro de un contexto de cambio de las identidades nacionales y transnacionales.

<sup>5</sup>. El filósofo, Jean-Luc Nancy (2008) expresa sobre el cine a principios del siglo XXI: “Hacia dónde se desliza así? De alguna manera, hacia la insignificancia... Hacia la insignificancia de la vida que se tiende en sus imágenes, siempre en movimiento, yendo hacia ningún misterio, ninguna revelación, sólo ese deslizamiento sobre ella misma por el cual se lleva de imagen en imagen... Una vida que se crea su propio cine. Qué historia tan extraña, la de una civilización que se ha dado eso, que se ha encadenado a eso...” (p.62)

pectiva para colocar la mirada en la vida de los nuevos jóvenes, y, a partir de ello, tener la serenidad y la distancia para ser sensibles y poder distinguir aquello que está cambiando ante una nueva socialidad. Consideramos que si bien se conserva una realidad histórica y estructural que delimita las realidades juveniles, las condiciones de vida y de desarrollo en gran parte de este sector poblacional<sup>6</sup>, igualmente es necesario poner la atención en aquello que está emergiendo a partir de la conversión de lo digital, ya que muchas cosas en la vida de los jóvenes no se podrán comprender.

Nuestro trabajo se centra en tres puntos a reflexionar: primero, que las cambiantes condiciones de la cultura que nos llevan a pensar no solamente en una fractura en lo cultural, sino en la onda del tiempo de la cultura. Por lo cual se está viviendo una serie de transformaciones que llevan a considerar realidades no contempladas hasta el momento; segundo, las transformaciones culturales nos llevan a considerar que vivimos en un proceso de conformación de una civilización de lo digital y esto implica observar la manera como lo individual se integra y articula a un impulso amplio y general, donde la cultura mundo juega un papel clave; tercero, la importancia que en ello conlleva la identidad y, en especial, las emergentes identidades por lo virtual, como es el caso de lo que se comienza a llamar como identidades avatar.

### **Identidades en morphing. Realidades desconcertantes e imperfectas.**

*Hacer ver. Dar qué pensar.*

Michel Maffesoli, *En el crisol de las apariencias*.

Zona transitiva. Incertidumbre, impermanencia, emergencia: casi como si despertáramos de un sueño del que no nos dimos cuenta cuándo caímos en él, el mundo parece ser de otro planeta porque la manera como lo hemos conocido y como lo hemos habitado, ya no funciona, y más parece moverse como una serie de realidades desconcertantes e imperfectas, un tanto como descubre el escritor norteamericano, Paul Auster (2002), con el Proyecto Nacional de Relatos, y que compiló en su libro, *Creía que mi padre era Dios*:

“Aprendí que no soy el único en creer que cuanto más sabemos del mundo, más desconcertante y difícil de aprehender nos resulta. Como escribiese uno de los primeros participantes, tan elocuentemente: “Al final, me

encuentro sin una definición adecuada de la realidad”. Si no tenemos una certeza absoluta ante nada y si todavía poseemos una mente lo suficientemente abierta como para cuestionar lo que estamos viendo, tendemos a mirar el mundo con mayor atención, y, de esa observación, surge la posibilidad de ver algo que nadie había visto nunca. Debemos estar dispuestos a admitir que no se conocen todas las respuestas. Si creyésemos que si, nunca tendríamos nada importante que decir” (p.13)

En su libro, *La era digital*, Don Tapscott (2009), menciona que el mundo era muy diferente en 1997: no había *Google*, ni *Facebook*, *YouTube*, *Twitter*, ni *BlackBerrys*. En ese mismo año, Manuel Castells publicaba su libro, *La era de la información*, y hablaba que tanto las nuevas tecnologías de información como la reestructuración del capitalismo estaban induciendo a una nueva sociedad, la sociedad red, que más de diez años después, en su reciente libro, *Comunicación y poder*, advertía que la cultura global en la sociedad red, “es una cultura de la comunicación por la comunicación”. También en ese año, Janet Murray (1999: 14) expresaba en su libro, *Hamlet en la holocubierto*, que el ordenador “se asemeja cada día más a las cámaras de cine de la última década del siglo pasado: es un invento revolucionario que la humanidad está a punto de empezar a usar como maravilloso instrumento para contar historias”.

El mundo que aún no aparecía y del que hablaban Tapscott y Murray en 1997, hoy se ha tornado una realidad, pero una realidad en permanente condición de transición, que se muestra porque está siendo y modificándose. No es que lo comunicativo esté por todas partes, a través de una constelación expandida de pantallas de todo tipo, sino la creciente evidencia de que grandes cantidades de personas parecen percibir, actuar y expresarse a la manera como se construye una imagen, un video, una película, de guardarla ya no en la propia memoria, sino en línea para compartirla con los demás. Es por ello que el tema de la identidad en los tiempos de lo digital se torna fundamental para explicar continuidades y discontinuidades, rupturas y permanencias.

A mediados de la década de los noventa, Sherry Turkle publicó su libro, *La vida en la pantalla*, uno de los primeros libros que abordaban el tema de la identidad como producto del Internet. En la introducción del libro decía:

En la historia de la construcción de la identidad en la cultura de la simulación, las experiencias sobre Internet figuran de manera prominente, aunque estas experiencias sólo se pueden comprender como parte de un contexto cultural más amplio. Este contexto

<sup>6</sup>. Para una visión de las realidades juveniles en México, recomendamos los libros coordinados por Rossana Reguillo (2010) y Gabriel Medina (2009).

es la historia de la erosión de las fronteras entre lo real y lo virtual, lo animado y lo inanimado, el yo unitario y el yo múltiple, que ocurre tanto en campos científicos avanzados de investigación como en los modelos de vida cotidiana. Desde científicos intentando crear vida artificial a niños que practican *morphing*<sup>7</sup> a través de series de personajes virtuales, podemos ver la evidencia de cambios fundamentales en la manera como creamos y experimentamos la identidad humana (Turkle, 1997 p. 16).

En la época que escribió Turkle su libro, muchas cosas que hoy están presentes no existían, sin embargo ella pudo observar un punto fundamental que está en la pauta de una realidad mediática y cultural que se mueve dentro de una nueva configuración de orden y organización de lo simbólico colectivo y que establece como condición que todo esté cambiando de forma continua, en un *morphing* tras otro, para difuminar, los límites entre lo real y lo no real y, con ello, crear un nuevo régimen de lo real y de acceder a la realidad que se oculta al ojo común porque se establece como los nuevos escenarios culturales, las nuevas pautas y códigos comunicativos donde nos encontramos cotidianamente.

¿Dónde estamos?

En un mundo que parece un holograma, una holocubierta, o un espacio para la inmersión, donde la cultura-mundo provoca vivir en un *morphing* continuo, capaz de configurar y re configurar una identidad que proviene de lo virtual, como un nivel que se ha integrado como parte constitutiva y constructiva de la realidad; que está emergiendo en los colectivos a nivel mundo que acceden a los nuevos dispositivos tecnológicos digitales e interactivos, pero que parece ser más evidente -como si fueran una avanzada de lo que vendrá- en comunidades y agregados de jóvenes internautas, navegantes de mundos simbólicos que en una convergencia e interconexión, no solo están accediendo a un nuevo espectro de cultura, sino que actúan como políglotas de textos hipermediáticos.

### **Singularidad en la cultura. La civilización y lo digital.**

La actual transición cultural no se refiere nada más a un nuevo trenzado de vectores del tiempo,

sino a un nuevo nivel de realidad que posibilita inéditas maneras de acción de los vectores temporales, que abre los campos y esferas para habitar y transitar por la temporalidad, que se materializa a través de artefactos tecnológicos los cuales mediatizan la relación de los sujetos con sus diversas realidades y contextos, distribuyen las cogniciones en un nuevo orden de configuración material y simbólica<sup>8</sup>.

Quizá no sea gratuito que a partir de la década de los sesenta del siglo XX, con el tránsito de la grafósfera a la videoesfera, se hayan dado una serie de transiciones que fueron conformando una realidad cambiante y de creciente complejidad: una nueva fase del Moderno Sistema Mundo, que se hizo evidente igualmente en el tránsito de una economía de producción a una de consumo hasta llegar a una economía cultural; el crecimiento inusitado de las industrias de la cultura difundiendo una cultura masiva, hasta su consolidación como industrias de la conciencia colectiva; el paso de una sociedad estructurada en instituciones a otra organizada por comunidades de afecto y emoción, manifestando con ello el tránsito hacia una sociedad de los individuos y de sus procesos de individuación. En este lapso de tiempo, un factor fundamental ha sido la mediación del modelo informativo entre el nivel de la conciencia abstracta y el nivel de la realidad ordinaria.

Una transición así tiene dimensiones civilizatorias. El filólogo Doueïhi (2010) reflexiona sobre los impactos en el cambio cultural que atraviesa el mundo por causa de la cultura que se desenvuelve a través de lo digital, y en lo cual parte de que es un proceso civilizatorio, un rival de la religión en cuanto a presencia universal, y con el poder de ser un agente de cambio cultural, y que se manifiesta en la manera como Internet ha traído nuevas condiciones y problemáticas de la civilidad. Dice:

“Como lo ha demostrado Norbert Elias, la civilidad está constituida por un conjunto de prácticas y expectativas organizadas que determinan la manera en que se manifiesta la presencia individual y su lugar dentro de una jerarquía controlada. El proceso civilizatorio no se reduce a la emergencia de normas sociales que tienen el poder de conferir sentido a jerarquías establecidas (en el entorno digital hay abundantes ejemplos de dichos efectos normalizantes); también es el agente de una gestión de los “afectos” y, lo que más nos interesa aquí, de nuevas reglas que aseguran el autocontrol, pero también el control y la vi-

<sup>7</sup>. En el libro, la traductora del libro de Turkle (1997: 16), incluía la siguiente nota sobre este término: “Como se verá más adelante, *morphing* es la expresión utilizada en la serie de televisión Power Rangers cuando estos personajes transforman su forma por otra. Conservamos la expresión inglesa porque así lo ha hecho la cultura popular y la cultura informática”.

<sup>8</sup>. Para una revisión de lo que ha representado el cambio tecnológico a partir de la sociedad industrial y post industrial, recomendamos el libro de Fernando Broncano, 2000; y sobre el cambio cultural a partir de una economía cultural global, recomendamos el libro de Lash y Lury, 2007.

gilancia de las expresiones individualistas, en particular disidentes” (p.p. 21-22)

Visiones como las de Doeihi llevan a considerar que la civilización impulsada por lo digital, no solamente sería a partir de la integración de los niveles sociales e individuales por la mediación del nivel de lo virtual, sino que resultaría de todo ello una nueva edificación de la identidad. Esto se puede contemplar en varios lugares donde se da la intersección de los tres niveles (lo social amplio, lo íntimo, lo virtual). Pienso en tres por lo menos.

En primer lugar, una de las fracturas que se han propiciado por la transición cultural debido a la cultura digital es que ha venido mostrando que la nueva alfabetización no se limita al acceso a Internet, sino que, como han hecho evidente algunas investigaciones, está íntimamente relacionado con una ruta de vida donde lo virtual y digital se integran como un modo de operar en lo ordinario, un elemento dentro de la trayectoria biográfica (Livingstone, 2008). Es de algún modo aquello que menciona Richard Sennett en su libro, *El Artesano* (2009), al hablar de las modificaciones de las habilidades de los trabajadores del pasado respecto a los actuales, donde se ha dado una separación entre la cabeza con la mano, lo cual, “no sólo es de naturaleza intelectual, sino también social” (p.62).

En segundo lugar, la transformación de la vida íntima de las personas no sólo hacen ver la manera que se vinculan con dimensiones y ámbitos amplios y colectivos (Beck, 2001), sino igualmente cómo se diseña un régimen de la intimidad y de la afectividad propicio para los nuevos entornos económicos, políticos y sociales. Un mecanismo histórico que ha permitido la diferenciación de las operaciones comunicativas necesarias para un tipo de regulación de las relaciones sociales, principalmente cuando se da un aumento de realidades y condiciones de complejidad en la vida social (Luhmann, 2008). Esto requiere de un sistema de representación cultural diseñado para que las personas se integren a una *gnosis colectiva*, mediante dinámicas y procedimientos que constituyen las actividades productivas y reproductivas de la sociedad<sup>9</sup>, con el desarrollo de estéticas y textualidades que emergieron con la sociedad industrial a la postindustrial, a la sociedad de la información, la manera como la prensa y la

publicidad comenzaron a mediatizar la experiencia colectiva, junto con el cine, la radio, la televisión, como ahora está sucediendo con los medios digitales, interactivos y móviles.

En tercer lugar, en el tránsito de la sociedad industrial a la post industrial y a la de la información hay dos impactos mínimos a tener en cuenta: la introducción de un tipo de experiencia de la temporalidad del espacio social, y alteraciones sobre la concepción de la realidad como un espacio percibido y habitado por un sujeto humano. En ambos casos, los dispositivos tecnológicos de información y comunicación no son solamente los introductores de distintas ontologías de espacios antropológicos por habitar, sino de una variedad de experiencias sensibles, preceptuales y cognitivas para transitar por distintas modalidades el tiempo y el espacio, fenomenologías del tiempo que rigen las estructuras de sentimiento a partir de las cuales las personas establecen nexos y vínculos con su ser histórico y social particular.

La experiencia a partir de los dispositivos tecnológicos de información en su fase cuántica, abren a una fenomenología de experiencia de temporalidades múltiples, con procedimientos de operaciones de distinción y diferenciación de la realidad que permiten no solamente experimentarlas, sino intervenir e interactuar mediante ellas mismas, y que en cierta forma es parte de la presunción no solo del tiempo presente, del presentismo del cual hablan sociólogos y filósofos (Maffesoli, 2001), sino de un tiempo del *play* desde el cual la realidad se abre a una amplitud de espectros del tiempo, *timescapes*<sup>10</sup>, que van desde la realidad concreta e inmediata hasta la virtualidad pura, y entre ellas los nichos y las travesías por la Realidad Aumentada y la Virtualidad Aumentada, dentro de un continuo que se le reconoce como Realidad Mixta (De Jesús, 2010), y cuyas principales manifestaciones son algunos espacios virtuales que se desarrollan a través de narrativas y estéticas que permiten la interactividad entre diversas personas (Murray, 1999), el traslado continuo de sus identidades sociales con la emergencia de las identidades virtuales que se han venido desarrollando, como es el caso de los videojuegos, Double Life.

Ante un panorama y una tendencia tal, importantes son las observaciones de Murray (2004) de que

<sup>9</sup>. Algunos autores han señalado que la emergencia de la conciencia individual, la identidad del hombre moderno, se realizó a partir de la necesidad de la textualización de la experiencia emocional subjetiva (Chartier, 2005; Sibilia, 2008). Illouz (2007) expresa al respecto: “Cuando se las clausura en la escritura, las emociones se convierten en objetos a ser observados y manipulados. La escritura emocional hace que nos alejemos del flujo y del carácter irreflexivo de la experiencia y que transformemos la experiencia emocional en palabras de emoción y en una serie de elementos observables y manipulables”. (p. 80)

<sup>10</sup>. “Así, podemos definir timescape como un pacto espacio-temporal que se estructura aproximando tiempos y espacios distintos, dispuestos como si estuvieran en un paisaje, en el cual vemos las dimensiones del tiempo alineados y organizados alrededor del vector del tiempo presente. A su vez, el espacio se desdobra, moviéndose intensamente hacia espacios reales y virtuales, ‘fijos y flujos’ potenciados por las obras. Integrado por tiempos múltiples y espacios reales y virtuales, los timescapes confrontan presentes, pasados acumulados listos para ser exhibidos y futuros abiertos a partir de eventos únicos” (De Jesús, 20010:149).

en el mundo postmoderno la experiencia cotidiana, tanto en la manera como cada individuo tiene que desarrollar distintos roles y papeles en espacios y actividades varias, a relacionarse con distintos grupos, comunidades, colectivos, y que ello parece realizarse a la manera de una puesta en escena, de un juego, a partir de lo cual se construyen narrativas personales, de un tipo de construcción personal de un mundo simbólico y cultural que va propiciando la construcción y modalización de una experiencia de vida donde el proyecto básico es el diseño de una *identidad-siendo*, en construcción (Lipovetsky, 2010) a la manera de un yo relacional, cuántico (Zohar, 1997: 116).

Las transiciones culturales movidas por la conversión digital se van moviendo de una manera tal que es inevitable que, ante la posible emergencia de nuevas pautas civilizatorias, se llegue tarde o temprano a preguntas de fondo. Una de ellas sería la pregunta que se hacen Lipovetsky y Serroy (2010) sobre el tipo de mundo que se avecina y el tipo de ser humano que producirá la civilización de la cultura mundo. Pero, también, sería la pregunta sobre qué es una vida en tiempos donde todo parece desaparecer ante la condición espectral, fantasmal, que emana de nuevo régimen de realidad, de una vida que parece tornarse frágil conforme las imágenes que hacen que el mundo sea el mundo, igualmente sea el procedimiento para definir la vida de los sujetos (Butler, 2010).

### **La vida después de la vida. Mundo play.**

Baricco (2008) habla de mutación, de las nuevas generaciones de jóvenes a los que concibe como bárbaros, “una nueva especie, que tienen branquias detrás de las orejas y que ha decidido vivir bajo del agua” (p.13), seres que habitan en lugares y de maneras incomprensibles para quien respira con pulmones. El tema de las hordas de bárbaros recuerda un tanto a la idea de Maffesoli sobre las tribus urbanas y que señalan el retorno de una serie de principios en contradicción, que son el eje de mutaciones, la fuerza desde donde aparece lo inédito. No solamente se puede percibir que la presencia y actancia en el mundo de los nuevos jóvenes tienen que ver con aspectos arcaicos como la raza, la etnia, el territorio, en tiempos de lo global y lo digital, sino que igualmente nos lleva a comenzar a sospechar que las maneras como los hemos concebido parecen tornarse rígidos porque los jóvenes no sólo están organizándose como culturas y subculturas juveniles, sino como algo más: como una especie, como una nueva raza, un nuevo espécimen. Por eso nos sorprende, porque no sabemos dónde colocar

lo que vemos y escuchamos de muchos jóvenes en todo el mundo.

La cultura mediática en las últimas décadas ha sido una pauta fundamental para que los jóvenes puedan negociar su identidad, su inserción y movilidad en su vida cotidiana, pero lo que ha sucedido a partir de la convergencia de medios de comunicación, es que lo que proviene de las narrativas y estéticas hipermediales se constituyen como herramientas para construir las distintas coordenadas de sus relaciones sociales, muchas de las cuales están conformadas a partir de los parámetros y textualizaciones que provienen de los programas, películas, canciones o libros que se han establecido como las pautas de su educación sentimental, las distintas estancias para ir atravesando ese mundo que es el paso de la infancia a la adolescencia, como es el caso de libros como los de *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos*, *Ghost Girl*, *Crepúsculo*; sagas de películas como las de *Star Wars*, *Batman*, *Spiderman*, *X Men*, *Transformers*, *Piratas del Caribe*; series de televisión como *Hanna Montana*, *Ben 10*, *Icarly*, *Drake and Josh*; animaciones como *Evangelion*, *Bakuhun*, *Naruto*, o doramas como *Boys Alter Flowers*, *You are Beautiful*.

Más allá de pensar si estos productos son, jugando con lo que expresaba Benjamin sobre la fotografía, arte o literatura, habría que pensar estas nuevas manifestaciones del arte y la literatura como una narrativa hipermedial, interactiva e inmersivas, como si fueran un videojuego, un juego de rol que combina la Realidad y la Virtualidad, ambas aumentadas (Ryan, 2004).

Cuando hordas de mujeres adolescentes se sienten fatalmente atraídas por los vampiros y quieren convertirse en uno porque después de haber leído *Crepúsculo*, y toda la saga, se han enamorado de Edward, y quiere llegar a ser como los Cullen o los Vulturi, a un punto tal en que padres de familia preocupados asisten a las librerías de la ciudad pidiendo que escondan todo libro sobre vampiros y los jóvenes se inquietan porque sus mujeres parecen traicionarlos con el espectro de Edward, de desplazarlos en su estándar de masculinidad por otro que nunca podrán alcanzar, no es un asunto menor de mera influencia de la literatura en la vida de los lectores, sino que los lectores parecen buscar aumentar propia realidad al intentar materializar la vida virtual de la literatura en su propia vida.

“¿Es necesario ser un humano para ser una persona? ¿Qué se necesita para ser persona?”, se pregunta Michaud (2010: 41) para reflexionar si los vampiros como Edward, los Cullen o los Vulturi pueden ser considerados una persona. En un primer momento el asunto de reflexionar sobre la humani-

dad de los vampiros o sobre la búsqueda humana de la inmortalidad al aspirar convertirse en un vampiro, parece ser un asunto extraño y exótico, pero, ¿lo es? Tocaría preguntarse:

- ¿No es el caso de lo que apuntan algunos representantes de la teoría del género sobre los requisitos para reconocer lo humano de lo no humano, lo cual lleva a reconsiderar los marcos desde los cuales, epistémica y ontológicamente se ha de definir lo humano de lo no humano (Butler, 2006: 15)?
- ¿No son algunas de las concepciones los sujetos como seres nómadas en la conformación de su subjetividad, aquellos sujetos en proceso constante de su auto constitución, proyectos abiertos para el establecimiento de agendas de vida para modalizar su identidad?
- ¿No es el caso de algunas agrupaciones de jóvenes que, en un juego constante cruzan una serie de límites y fronteras que han enmarcado de manera tradicional la vida que los rodea, incluso su vida misma, de una manera tal que les permita habitar su propia vida en espacios donde ellos y ellas se cuestionan sobre qué es la vida, la manera que buscan sus límites y de los nuevos ámbitos y espacios que encuentran cuando los confrontan, como sucede con las jóvenes que encuentran en la cultura que proviene de Asia una nueva forma de concebirse y de relacionarse con su realidad, como sucede con las *fans del anime*, el *manga*, el *Korean Wave* o *Hallyu* (Tsai, 2007)?
- ¿No es lo que propician algunas narrativas y estéticas mediáticas en los jóvenes, que les permite identificar y crear una experiencia para textualizar su afectividad y emotividad, y, con ello diseñar y escenificar una identidad que les permita desplegar nuevos órdenes de búsqueda de sí mismos, como sucede con los jóvenes y su identidad *avatar* mientras se mueven por espacios virtuales como los videojuegos, o cuando asumen su avatar en el mundo real como los *cosplay*?
- En la mayoría de los casos, ¿no es la tendencia de búsqueda de algo que está más allá de la realidad ordinaria, su otra orilla, dónde todo es posible?

El asunto es reconocer que el mundo de los jóvenes -a la manera como se les concibió y estudió desde la década de los sesenta, alrededor de la óptica analítica de las culturas y las subculturas- no puede dejar de ser comprendido sin el vínculo de las industrias de la cultura, de los medios y del en-

tretenimiento que les da pautas de constitución de su subjetividad y los empodera como actores sociales dentro y fuera de los ámbitos mediáticos (Buckingham, 2002).

En tiempos donde las generaciones de jóvenes crecen inmersos en una ecología de cultura juvenil global, impulsada a través de una cultura de la convergencia de medios de comunicación digitales, interactivos y móviles, que los van acompañando desde su infancia (Jenkins, 2008), modelando en gran parte su experiencia de vida como sujetos transculturales, y con ello instaurando un nuevo tipo experiencia de vivir y de ser en la ciudad, aquella de un cosmopolitismo translocal, con lo cual se generan procesos y operaciones de diferenciación cultural dentro de sus territorios y espacios históricamente y socialmente preestablecidos. Una pregunta pertinente sería aquella que nos permita explorar lo que hacen con el conocimiento, la información que proviene de los medios de comunicación, lo que construyen con ello que les posibilita expresar y comunicar las experiencias que conforman su identidad, su vida emocional y afectiva (Illouz, 2007).

¿Cómo pensar a los jóvenes en estas condiciones? Pensamos en algunas de las manifestaciones de estudio más recientes que involucran nuevas visiones de las agrupaciones juveniles alrededor de los entornos de la convergencia de medios y en procesos transculturales.

Una primera imagen, y que se acercaría un tanto a aquella imagen de los mutantes que respiran con branquias detrás de las orejas, es por la conformación de muchas de las subjetividades y actancias juveniles bajo las pautas de fanáticos, fans dentro de una pauta de acción a nivel nacional e internacional, que los colocan bajo entornos de consumo cosmopolita, que se ejemplifica en la manera como la cultura popular japonesa ha llegado a muchos jóvenes fans de occidente que cotidianamente consumen sus productos mediáticos e integran en sus vidas los mismos patrones y estilos de lo que hacen los jóvenes en Japón. No solamente los hombres, sino las mujeres jóvenes (Yoonah Bae, 2008), o los procesos de hibridación cultural que se gestan a partir del movimiento del *Korean Wave*, un fenómeno de impactos no solamente civilizatorios y étnicos en Asia, sino de patrones inéditos de conformar una plataforma cultural global a través de la industria del cine, la televisión y la música (Ryoo, 2009). Con todo esto se vislumbran nuevas tendencias en las relaciones de género, y en las subjetividades de las mujeres jóvenes en occidente, donde los relatos, imágenes y música de la nueva cultura popular mediática son una interfaz entre sus condiciones de vida, sus experiencias, sus procesos particulares de individuación.

El interés por el estudio de este tipo de manifestaciones juveniles (Jenkins 2009: 170) es para observar a los jóvenes como “un nuevo cosmopolitismo, consistente en compartir conocimiento a escala mundial”, un fenómeno con implicaciones como el de los impactos en la relación entre lo nacional y lo local, es decir, de otras maneras de estructurar y organizar la vida social por el acceso a los bienes culturales que se convierten en la pauta para una *transnacionalidad multilocal*, un marco de vida donde, como expresa Beck (2001) la gente “está unida a varios sitios al mismo tiempo”, una vida nómada, en construcción y experimentación continua, ya que esos “modos de vida polígamos respecto a los lugares son biografías traducidas: tienen que ser traducidas constantemente para uno mismo y para los demás, con el fin de que puedan seguir siendo vidas intermedias”(p. 238).

Visiones como esas, invitan a tener en cuenta una segunda imagen, aquella de lo que ha venido aconteciendo con la conformación de una *cultura juvenil global* (Kjeldgaard y Askegaard, 2006), por la cual se redefine la condición de los jóvenes en una posición que lleva a ser considerada como *post adolescencia*, promoviendo una progresiva diversificación, una hibridación por la proliferación de voces, formas culturales, estilos, que tanto empoderan a los jóvenes con nuevas oportunidades culturales, que parecen llegar a un punto donde se puede cuestionar la pertinencia del empleo de términos como culturas y subculturas juveniles, como acontece con los estudios de las post-subculturas (Blackman, 2005), que enfatizan la complejidad, la multiplicidad, la diversidad, el sincretismo, en cuanto que los jóvenes encuentran influencias de los medios globales y los tornan locales en sus formas de vida, hacen negociaciones individuales en el mercado global dirigido a su propia vida tribal, y asumen una agencia dentro del mundo del espectáculo, que lo puede llevar a un tipo de activismo político o ciudadano.

A partir de estas nuevas ópticas, el estudio de las culturas juveniles en tiempos de la convergencia de medios, se asoman varias cosas importantes que redefinen en mucho las pautas de ser joven: por un lado, la manera como van emergiendo otras formas de construcción de las identidades mediante la inmersión de los entornos digitales e interactivos (Buckingham, 2008:), sus identidades digitales o identidad *avatar* (Waggoner, 2009) la emergencia de toda una nueva cultura mediática para los jóvenes y la manera como los jóvenes lo incorporan a su vida como parte de sus entornos de vida, de sus relaciones sociales e identidades personales (Burnett y Reinhardt, 2000).

Si en tiempos de la modernidad primera se esta-

bleció un modelo comunicativo a partir del acto de la lectura, donde el lector edificaba y exploraba su subjetividad en relación a una realidad interior y exterior, su Yo se edificaba por la el recurso de la ficción, en un continuo proceso de diferenciación de tipos de realidad, en tiempos de la postmodernidad o de la hipermodernidad el Yo parece edificarse a través de la ficción, donde la realidad se torna simulación, apariencia, vínculo: ficción en diversas intensidades y variedades.

### ¿Identidad avatar?

De acuerdo a visiones como las de Lipovetsky sobre los tiempos hipermodernos, hay un factor fundamental y básico: es una era inédita. Una de sus características es la hipertrofia y la sucesión, multiplicación de manera interminable infinita. Es por ello que el problema, en plena cultura-mundo, no es la carencia o la sobre abundancia de información. Dice junto con Serroy (2010):

“Lo que nos falta no es información, que nos desborda; lo que no tenemos es un método para orientarnos en esta sobreabundancia indiferenciada, para situarnos a una distancia analítica y crítica que le de sentido. Aquí tenemos una de las grandes apuestas de la cultura-mundo: cómo educar a los individuos y formar espíritus libres en un universo que rebosa información”. (p.89)

Hace algunos siglos, la presencia de la imprenta trajo un problema social: la confusión ante el exceso de información que provenía por la emergente cultura de lo impreso que impactaba en los modelos sociales tradicionales<sup>11</sup>. La modernidad pudo atender esta condición de inestabilidad a partir del modelo básico de la producción y lectura de textos, con lo cual no solo se redefinió las bases estamentales de la sociedad, los procesos de articulación de lo público con lo privado, la coordinación de las emociones y las afectividades colectivas que se sincronizan dentro de un orden social y de la socialidad que emerge de una serie de los nuevos modelos de identidad que el proceso civilizatorio de la modernidad impulsa.

Bajo los entornos de la globalización, las cosas cambian, la relación de los entornos globales con las múltiples esferas locales son cada vez más evidentes a través del complejo entramado que dinamiza y moviliza las identidades culturales colectivas, sus estilos y formas de vida, así como las biografías

11. “Corruptora, la imprenta se revela inútil. El exceso de los libros produce sólo un saber ilusorio que es verdadera ignorancia”, sintetiza Chartier (2005: 100) sobre la manera como se pensaba de la imprenta en el siglo de Oro Español.

de las personas. Giddens (2000), lo expresa al vincular las transformaciones de la mundialización y de la identidad del yo, cuando “los cambios en aspectos íntimos de la vida personal están directamente ligados al establecimiento de vínculos sociales de alcance muy amplio” (48).

La alteridad del yo constituye para nosotros una trayectoria a través de los diferentes marcos institucionales de la modernidad a lo largo de la duración de lo que se suele llamar el “ciclo de vida”, expresión que se ajusta con mucha mayor precisión a los contextos no modernos que a los modernos. Cada uno de nosotros no sólo “tiene” sino que vive una biografía reflejamente organizada en función de los flujos de la información social y psicológica acerca de los posibles modos de vida. La modernidad es un orden postradicional en el que la cuestión “¿cómo he de vivir?”, hay que responder con decisiones tomadas cada día sobre cómo comportarse, qué vestir, qué comer –y muchas otras cosas-, además, tal cuestión se ha de interpretar en el despliegue de la identidad del yo en el tiempo (Giddens, 2000 p. 26).

Tres cosas aparecen en el fragmento de Giddens citado: el impulso que se gesta en un nuevo ciclo civilizatorio donde las estructuras sociales globales se han movido e impactan en las estructuras psicológicas y simbólicas que se manifiestan en la vida diaria de las personas, en la constitución del día a día que va conformando la vida social a través del tiempo biográfico; el hecho de que esto ha trastocado las improntas tradicionales de las instituciones sociales que han organizado la vida colectiva, grupal y colectiva como es el caso de las familias, las etnias, la política, la escuela, el trabajo, las relaciones de género y entre las generaciones, etcétera; la alteración en los *flujos de información social y psicológica* a partir de las cuales la vida y la identidad se conforma y se re constituye continuamente. Tres puntos son importantes: el tipo de trayectorias de lo biográfico a partir de esos nuevos entornos; la manera como los sujetos acceden a los flujos de información social y psicológica; la experiencia de vivir en una temporalidad en la aceleración.

Al ingresar a los entornos de la sociedad de la información, el modelo de comunicación social se altera, se hace evidente que los sujetos sociales son algo más que lectores de textos impresos, que el mismo modelo está en desarrollo, en expansión, en una condición de construcción de las nuevas síntesis culturales y comunicativas de la sociedad de la información, que la cultura mundo está en un permanente *morphing* de sus metabolismos y formatos comunicativos, y los actores sociales adquieren

trazos de un *homo sampler* de la información y de la diversidad de culturas que se mueven por todas partes. En ese proceso, se va reconociendo que las identidades culturales que provienen de lo mediático (Castelló, 2008) son parte de las pautas de lo que se está conformando en un mundo, pero también, se ha ido redefiniendo la concepción misma de lo que es la identidad, la manera como estas se están desarrollando dentro de entornos virtuales e interactivos.

Si la llegada de la fotografía y del cine hicieron evidente la manera como sus procedimientos maquínicos conformaban un *inconsciente óptico*, es decir, la posibilidad de percibir y actuar una realidad expandida a través del flujo del tiempo que emanaba de sus dispositivos tecnológicos, con dispositivos como los virtuales, que permiten una inmersión generalizada integrando el cuerpo, la emoción y la cognición, podríamos pensar en una *consciencia inmersiva* que se mueve a partir de la emergencia de nuevas manifestaciones del yo al estar en situaciones de enacción dentro de entornos virtuales, de una realidad aumentada que cruza fronteras hacia entornos de la virtualidad que igualmente se aumenta, y donde la manera subjetiva de moverse es a partir de los dispositivos espaciales y temporales que las tecnologías, narrativas y estéticas virtuales e interactivas diseñan, configuran, promueven (Jull, 2004) y que se mueven en distintos grados de intensidad, los cuales configuran los desdoblamientos del tiempo hacia un ámbito de existencia y movilidad del presente, que, como la luz, es un espacio para habitarlo y poblarlo en su interior mediante distintos vectores y configuraciones del tiempo, que al fluir conforman y modelan sus propios *timescapes*.

Desde las matrices de una realidad ampliada por y en lo virtual, el tiempo granulado del presente es un mundo *play*, es decir, un proceso incesante de integrarnos al mundo que nos rodea en cada momento donde la actividad de la conciencia se pone en acción y “debemos crear nuevamente nuestro mundo de experiencia” (Zeman, 2009: 109), una fenomenología de vivir y construir la realidad que bien puede ser expresada por la campaña de las consolas *Wii*, la vida como experiencia, que permite la interfaz de la actuación de las personas dentro de los entornos virtuales con los escenarios y temporalidades de la vida cotidiana (Goffman, 2006), re modelando la percepción al tomar la realidad situada de los sujetos a partir de los códigos y textos que simbólicamente se han generalizado por la inmersión dentro de lo virtual, y la vida y la experiencia personal se torna en un objeto de experimentación de la propia conciencia, en la constitución de un objeto modal que es su propia vida.

Las identidades adquieren dimensiones amplia-

das más allá de la interrelación de lo social con lo personal, y llevan a ver algunas de sus pautas de conformación a través de metáforas que señalan el movimiento, las errancias, los tránsitos como una pauta del reciclaje continuo que la sociedad requiere en los procesos de individuación de sus sujetos (Bauman, 2003), lo cual tiene implicaciones en cuanto a la manera como se erosiona las pautas y marcos tradicionales del *self*, de la identidad personal, pero igualmente se lleva a dinámica de expansión del *self* que se abre a entornos potenciales ante la virtualización aumentada del *self* (Kirbby, 2009), donde los límites de diferenciación Yo se difunden y se abren a otras emanaciones: un Yo que se mueve en el tiempo a través de una identidad que se proyecta y es proyectable, un Yo análogo que se mueve en diferentes emanaciones del tiempo y del espacio, en una continua forma de ser, *selving*, sus identidades digitales o identidad *avatar*.

Las identidades que emergen por lo virtual no solamente hablan de una diferenciación de lo real, sino de una estructura de operaciones de sentido que continuamente está des-diferenciando lo real personal mediante procesos simbólicos de simulación de lo real (Bogost, 2006: 28). La pregunta sería si eso no es el mismo proceso de lo biográfico que se hace visible, observable, bajo los entornos de lo global y los espacios virtuales, porque las narrativas inmersivas, de simulación y participación permiten unificar los actos de lectura con las de escritura que permanecieron separadas a través de la modernidad (Chartier, 2005: 118), y por las cuales, el lector no solamente se mueve dentro de los bosques de la ficción que les propone un autor, sino que los empuja a crear bosques compartidos<sup>12</sup>, porque el proyecto de construir una identidad personal es parte integral de la vida misma, mientras que expresar su vida, sus sentimientos, su propia identidad, de acuerdo al modelo del discurso escrito implicaba una continua división de sí mismos.

### Referencias bibliográficas.

Auster, P. (2002). *Creía que mi padre era Dios. Relatos verídicos de la vida americana*. Barcelona: Anagrama.  
 Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.  
 Bauman, Z. (2003). "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad". En S. Hall y P. du Gay (comps.). *Cuestiones de indentidad cultural* (40-78). Buenos Aires: Amorrourtu.

Beck, U. (2001). "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política". En A. Giddens y W. Hutton (eds.). *En el límite. La vida en el capitalismo global* (pp. 233-245). Barcelona: Tusquets.  
 Bennett, A. & Kahn-Harris, K. (2004). "Introduction". En Bennett, A. y Khan-Harris, K. (eds.). *After subculture*. New York: Palgrave McMillan.  
 Blackman, Shane (2005). Youth Subcultural Theory: A Critical Engagement with the Concept, its Critical Origins and Politics, from the Chicago School to Posmodernism. *Journal of Youth Studies*, 8(1).  
 Bogost, I. (2006). *Unit Operations. An Approach to Videogame Criticism*. London: MIT Press.  
 Broncano, F. (2000). *Mundos artificiales. Filosofía del cambio tecnológico*. México: Paidós.  
 Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.  
 Buckingham, D. (2008). "Introducing Identity". En D. Buckingham (ed.). *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 1-22). Cambridge: MIT Press.  
 Buckingham, D. & Willett, R. (eds.) (2006). *Digital Generations: Children, Young People, and New Media*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.  
 Burnett, A. & Reinhardt, R. (2000). Reading Romance Novels: An application of Parasocial Relationship Theory. North Dakota. *Journal of Speech & Theatre*, 13, 28-39.  
 Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.  
 Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Paidós.  
 Castells, M. (2001). *La Era de la información: Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.  
 Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.  
 Castello, E. (2008). *Identidades mediáticas. Introducción a las teorías, métodos y casos*. Barcelona: UOC Press.  
 Chartier, R. (2005). *El presente del pasado, Escritura de la Historia, Historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.  
 De Jesús, E. (2010). "Timescapes: espacio y tiempo en el artmedia". En I. Hernández y R. Niño Bernal (eds.). *Estética, vida artificial y biopolítica* (pp. 133-172). Bogotá: Universidad Javeriana.  
 Doueiri, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.  
 Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Madrid: Lumen.  
 Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo en la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.  
 Gelder, K. (2007). *Subcultures. Cultural histories and social practice*. London: Routledge.  
 Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrourtu.  
 Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising. The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.  
 Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz.  
 Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.  
 Jenkins, H. (2009). *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.  
 Juul, J. (2004). "Introduction to game time". En N. Wardrip-Fruin y P. Harrigan, (eds.). *First Person. New media as story, performance, and game*. (pp. 131-142) London: MIT Press.

<sup>12</sup>. Eco, U. (1996: 14) expresa que un bosque es una metáfora de un texto narrativo, de todo texto narrativo. Dice: "En un texto narrativo, el lector se ve obligado a efectuar una elección en todo momento. Es más, esta obligación de elegir se manifiesta en cualquier enunciado, cuando menos en cada ocurrencia de un verbo transitivo".

- Kirbby, M. (2009). Collect Yourself. Negotiating personal music archives. *Communication & Society*, 12(3), 428-443.
- Kjeldgaard, D. & Askergaard, S. (2006). The globalization of youth culture: the global youth segment as structures of common difference. *Journal of Consumer Research*, 33, 231-247.
- Lash, S. & Lury, C. (2007). *Global Culture Industry*. Cambridge: Polity Press.
- Lipovetsky, G. (2010). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Livingstone, S. (2008). "Internet Literacy: Young People's Negotiation of New Online Opportunities". En T. McPherson (ed.). *Digital Youth, Innovation and Unspected* (pp. 101-122). Cambridge: MIT Press.
- Luhmann, N. (2008). *El amor como pasión*. Madrid: Península.
- Maira, S & Soep E. (eds.) (2005). *Youthscapes: The popular, the nacional, the global*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (2001). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, G. (ed.) (2009). *Juventud, territorios de identidad y tecnologías*. México: Universidad Autónoma.
- Merrin, W. (2009). "Media Studies 2.0: upgrading and open-sourcing the discipline". *Interactions: Studies in Communication and Cultures*, 1(1), 17-34.
- Michaud, N. (2010). "Un vampiro, ¿puede ser una persona? En R. Housel, y J. Wisniewski, (comp.). *La filosofía de Crepúsculo. Vampiros, vegetarianos y la búsqueda de la inmortalidad*. México: Del Zorzal.
- Muggleton, David (2000). *Inside Subculture. The Postmodern Meaning of Style*. London: Berg.
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.
- Murray, J. (2004). "From game-stoy to cyberdrama". En N. Wardrip-Fruin y P. Harrigan (eds.). *First Person. New media as story, performance, and game* (pp. 2-11) London: MIT Press.
- Nancy, J.-L. (2008). *La evidencia del filme. El cine de Abbas Kiarostami*. Madrid: Errata naturae.
- Reguillo, R. (coord.) (2010). *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ryan, M.-L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona: Paidós.
- Ryoo, W. (2009). Globalization, or the logic of cultural hybridization: the case of the Korean Wave. *Asian Journal of Communication*, 19(2), 137-151.
- Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tapscott, D. (2009). *La era digital: Cómo la generación net está transformando al mundo*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Tsai, E. (2007). Caught in the terrains. An inter-referential inquiry of trans-border stardom and fandom. *Inter-Asia Cultural Studies*, 8(1), 137-156.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era del Internet*. Barcelona: Paidós.
- Waggoner, Z. (2009). *My Avatar, My Self: Identity in Video Role-Playing Games*. North Carolina: McFarland.
- Walkerdine, V. (2007). *Children, Gender, Video Games. Towards a Relational Approach to Multimedia*. New York: Palgrave MacMillan.
- Weiss, E. (2006). *Los jóvenes como estudiantes. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 359-366.
- Yoonah Bae, C. (2008). Girl Meets Boy Meets Girl: Heterosocial Relations, Wholesome Youth, and Democracy in Postwar Japan. *Asian Studies Review*, 32, 341-360
- Zeman, A. (2009). *La consciencia. Un manual de uso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zohar, D. (1997). *El yo cuántico*. México: Edivisión.

## Microsistema de la Relación Género- Poder en la Formación Inicial del Profesorado desde el enfoque de la complejidad.

### Microsystems Relationship In Gender-Power Initial Teacher Training Approach From The Complexity

Lucy Mar Bolaños Muñoz\*

*Facultad de Educación Universidad Santiago de Cali*

#### Resumen

Este artículo presenta un acercamiento a la relación género-poder desde el enfoque complejo, que se deriva de una investigación donde se diseña, desarrolla y evalúa un programa para la formación del profesorado desde la perspectiva de género (Bolaños, 2005). El estudio de la relación género-poder se hace a partir de un proceso la mediación y la evaluación en los micro, meso y macrosistemas. El programa se desarrolla con estudiantes del V semestre de la Licenciatura en Preescolar en el semestre 2004B en el curso de Práctica Pedagógica Investigativa y tiene como propósito el diseño, implementación y evaluación del impacto formativo del mismo. La investigación se centra en el proceso de interacción social porque los sujetos apropian concepciones sobre los estereotipos de género y pueden adoptar posiciones de afirmación o de negación ante las situaciones de discriminación de género. Considerando que es a través del lenguaje, como herramienta mediadora, que los sujetos se apropian de una identidad personal de género, se busca en sus manifestaciones los rasgos en los que se asienta la construcción de dicha identidad y se explican comportamientos y formas de interacción entre los géneros. El propósito es incidir en la construcción de nuevas formas de concebir la relación género-poder. Para ello, se plantean una serie de actividades mediadas que abordan la relación género-poder en varios contextos.

**Palabras Claves:** Género, pensamiento complejo, formación del profesorado.

#### Abstract

This paper presents an approximation to the revision of the gender category from the complex approach; it sprang from a research that designs, develops, and evaluates a program for the formation of teachers from the perspective of gender (Bolaños, 2005). The program studies the gender-power relationship because in the process of social interaction, subjects take conceptions about gender stereotypes as their own and they can adopt affirmative or denial standpoints toward situations of gender discrimination. Considering that it is through language, as a mediating tool, that subjects appropriate themselves of a gender personal identity, in their manifestations we look for the features on which the construction of such identity lays, and behaviors and forms of gender interactions are explained. The purpose is to have an incidence in the construction of new ways to conceive the gender-power relationship. To do that, a series of activities has been planned in order to study the gender-power relationship in different contexts.

**Keywords:** Gender, complex thinking, teacher training.

\* **Correspondencia con la autora:**

Lucy Mar Bolaños Muñoz. Facultad de Educación Carrera 64ª Número 1-70 Apto. 204 Cascadas 4 El refugio, Cali, Colombia. E-mail lucymar19@hotmail.com

**Introducción**

La revisión de la categoría género a la luz de la complejidad se deriva de una investigación que diseña, desarrolla y evalúa un programa para la formación del profesorado desde la perspectiva de género (Bolaños, 2005). El programa de formación es un eslabón en la cadena de estudios empíricos de los planteamientos derivados del enfoque sociocultural y de género trasladados a los procesos educativos. Son ejemplos de estas investigaciones: García (2001), Jiménez (2003), Jiménez (2005), Rebollo (1999), Rodríguez (2006), e investigaciones en proceso como Villaciervos (2009).

Se estudia esta relación porque, en el proceso de interacción social, los sujetos apropian concepciones sobre los estereotipos de género y pueden adoptar posiciones de afirmación o de negación ante las situaciones de discriminación de género. Considerando que a través del lenguaje, como herramienta mediadora, los sujetos se apropian de una identidad personal de género, se puede buscar en sus manifestaciones los rasgos en los que se asienta la construcción de la identidad de género y se pueden explicar comportamientos y formas de interacción entre los géneros.

En el marco del programa de formación (Bolaños, 2006), es importante considerar que la identificación de las tendencias de crisis son parte también del análisis del modelo estructural propuesto y



Fig. 1. Formas de utilización de los constructos teóricos en cada momento de la investigación

puede captarse en el macro, meso y micro sistema de las relaciones de género que, según Del Valle, (2002) involucra tanto a la economía, al estado, a las fuerzas de la globalización como a las relaciones establecidas en los hogares y a las relaciones interpersonales. Para hacer un análisis del modelo estructural proponemos como retos científicos: Articular la teoría Sociocultural a la formación del Profesorado, identificar variables empíricas para determinar niveles de internalización de la relación género-poder y articular la formación del profesorado a procedimientos de la investigación-acción.

### **Enfoques de la Complejidad y Sistémico en el Programa de Formación**

El siguiente esquema (Ver Fig. 1) muestra los fundamentos de la teoría sociocultural que orienta las explicaciones de la relación género-poder en la evaluación inicial y final; la actividad mediada y la evaluación del impacto formativo, porque consideramos que “el conocimiento es sin duda un fenómeno multidimensional en el sentido de que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (Morin, 1988, p. 20).

Siguiendo a Morin (2006a p.42) la formación en género debe “considerar la sociedad, recordémoslo, no sólo como un macrosistema que contiene en sí subsistemas relativamente autónomos”. La mediación y evaluación en cada sistema puede abrir vertientes educativas para la formación de identidades de género alternativas y para la promoción de una sociedad con un carácter plural. El reconocimiento explícito de las identidades de género del profesorado y del alumnado “posibilitaría experiencias, subjetividades, puntos de vista enriquecedores que rompen la estancamiento del pensamiento único que refleja sólo la realidad de unos pocos” (Fuentes-Guerra, 2001, p.42).

La cultura se convierte en marco referencial de valores, normas y significados que orientan, determinan y sustentan la construcción de identidades de género-poder. Se considera que “todas las culturas tienen una visión particular del género que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres” (Flecha y Núñez, 2002, p.25).

Al explorar y experimentar metodologías didácticas fundamentadas en el enfoque sociocultural, en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) y en la investigación-acción validamos que “se apliquen ideas ya existentes y procedentes de estudios

socioculturales a problemas del mundo real es una llamada para que se reconozca que los esfuerzos orientados a la intervención con frecuencia ofrecen el mejor contexto para realizar investigaciones” (Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997, p.29).

En línea con Bronfenbrenner (1987), la investigación se plantea analizar y comparar los micro, meso y macrosistemas que caracterizan las identidades de género del profesorado y distinguir las propiedades ecológicas de contextos sociales más grandes, como ambientes para el desarrollo humano porque consideramos que la ciencia crea “una dialogicidad con el mundo exterior y un discurso social” (Colás, 1997, pp. 121-122).

La investigación es una herramienta de autoformación e interformación que transforma las prácticas porque al utilizarla para el cambio las instituciones mejoran y el profesorado deviene más autónomo.

Las nuevas formas de concebir la relación género-poder exigen mediaciones desde los macro, meso y microsistemas; además revisar los resultados en cada sistema: en el macro y mesosistema se evalúa antes, durante y al final; en el microsistema se hace evaluación de proceso; y la evaluación del impacto formativo corresponde al diseño de una propuesta para mediar la relación género-poder en la infancia.

El programa integra teoría y práctica de la relación género-poder en el escenario de formación y en las prácticas educativas; está centrado en la transformación de diversos aspectos que se visibilizan a través de tres variables: las *cosmovisiones de género-poder*, los *procesos discursivos* donde se manifiestan dichas concepciones, y las *proyecciones educativas* que promueve el profesorado para su transformación. Estas variables son estudiadas a partir de diversos datos provocados en las mediaciones y en la evaluación en los contextos de formación propuestos en el Programa; en el Macrosistema se hacen mediaciones desde los elementos teóricos de la relación género-poder y se realizan mapas conceptuales para la evaluación previa y final; en el Mesosistema se acopian datos a través del análisis de caso y las mediaciones se remiten a estudiar prácticas escolares; en el microsistema la evaluación se hace desde las historias de vida y las mediaciones están remitidas a la reflexión de las vivencias de la relación género-poder. Esta comunicación está referida a los datos del microsistema que se caracteriza por una elaboración constante de la *historia de vida*.

Para el análisis de los datos se diseña un sistema de categorías que permite comparar datos pre, post, de proceso y de evaluación del impacto formativo para concretar la teoría sociocultural en la construc-

ción de variables empíricas sobre cosmovisiones, procesos discursivos y proyecciones educativas.

Esta dinámica de allegar información de diferentes contextos se justifica porque “una característica fundamental de la actividad humana es la existencia de una variedad de formas cualitativamente diferentes de representar al mundo y actuar en él” (Wertsch, 1993, p.119). Por ello, es importante plantear la relación género-poder desde características de la complejidad como: la identificación de una problemática que afecta a toda la humanidad, la comprensión de las problemáticas de manera científica, la consideración de múltiples variables en la construcción de las concepciones, la utilización de un enfoque sistémico para la investigación y las mediaciones. Este enfoque se hace necesario porque “podría tratar el proceso multidimensional que nos civilizaría a cada uno de nosotros, a nuestras sociedades, a la Tierra” (Morín, 1999, p.121). Por ello, plantear al profesorado diversos contextos de acción mediada para reflexionar la misma realidad y buscar escenarios donde la comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana para el logro de una “reforma de las mentalidades” (Morín, 1999, p.109), para la transformación de la interacción, el sentir, el conocer, el hacer y el valorar el ejercicio del poder en relación con el género.

La investigación se desarrolla con 19 estudiantes, mujeres, con edad promedio de 23 años, en el curso

de práctica pedagógica de V semestre de la Licenciatura en Preescolar de la Universidad Santiago. Los datos son diversos dependiendo del contexto, en el macrosistema se utiliza el mapa conceptual. Siguiendo a Colásy De Pablos (2003), éste muestra una representación visual de las relaciones entre conceptos tal como son concebidos y organizados en el pensamiento de los individuos. En el mesosistema se trabaja con análisis de caso, que según Stake (1981) no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto por estudiar y en el microsistema, la historia de vida porque “supone una reflexibilidad sobre la vida y se explicita en la crónica del yo, normalmente a instancias de otro (investigador/encuestador, en la geografía social y temporal de la vida)” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 36). Las propuestas pedagógicas para la infancia se constituyen en evaluación del impacto formativo porque permiten “trabajar para construir un ‘futuro viable’. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir” (Morín, 1999, p.11).

Los datos se procesan en el Atlas-ti y luego se realiza conteo de frecuencias en el SPSS. La combinación de estos sistemas y la diversidad de los datos es también un escenario para reafirmar que “todo individuo es uno, singular, irreductible. Y sin embargo, al mismo tiempo es doble, plural, innumerable y diverso” (Morín, 2006b, p.91).

<b>ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN</b>			
<b>PROPÓSITO DE FORMACIÓN EN EL MICROSISTEMA: IDENTIFICAR LAS CONCEPCIONES INDIVIDUALES DE GÉNERO Y PODER Y SU INCIDENCIA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.</b>			
<b>PROCEDIMIENTO</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>PRODUCTOS</b>
Escritura y análisis de la historia de vida.	CIENTÍFICO Adquisición de conocimientos	Género y poder en mi historia de vida.	Historias de Vida y análisis de las mismas.
Identificación de estereotipos de género en el lenguaje y actuación del profesorado.	PSICOPEDAGÓGICO Relación de la problemática de género-poder con las estructuras educativas.	Lenguaje del profesorado y marcas de género.	Conclusiones para el manejo del lenguaje en el aula.
Identificación de la incidencia de las experiencias en las concepciones de género.	CULTURAL Relación género-poder en la experiencia cotidiana.	Vida y obra. Análisis sobre la relación género –poder en las historias de vida de otras mujeres.	Conclusiones grupales sobre concepciones de género-poder e historias de vida.
Identificación de los modelos de género que manejan los niños y niñas.	PRÁCTICA DOCENTE Intervención educativa para percibir una realidad latente.	Escuela e Identidades culturales de género.	Conclusiones para trabajar las identidades de género en la práctica docente.

Tabla 1. Procedimientos didácticos de la mediación en el microsistema

## Proceso de mediación en el microsistema

### Procedimientos didácticos.

#### *Componente científico*

Contenido: *género y poder en mi historia de vida.*

El propósito de esta actividad es identificar y analizar experiencias personales de género-poder para comprender su incidencia en las relaciones interpersonales.

Se propone escribir las historias de vida enfocadas en la relación género-poder para hacer interpretación de las situaciones vivenciadas y la incidencia de éstas en las propias concepciones de género. Se sugiere utilizar para la interpretación los elementos teóricos y prácticos trabajados en el macro y mesosistema. Este ejercicio permite considerar que “todo lo que en el organismo sucede puede llegar a ser un material de la vivencia, puesto que todo puede adquirir una significación semiótica, hacerse expresivo” (Voloshinov, 1992, p.55).

La narración de la historia de vida permite colocar en escena el discurso interno, el cual adquiere voz en la medida en que cada episodio es susceptible de análisis para la autocomprensión, “para lo cual es indispensable que los resultados de la observación se externen, o en todo caso se aproximen a la fase de la expresión externa” (Voloshinov, 1992, p.64-65).

Escribir y analizar la propia historia de vida implica un proceso de autoobservación. Las respuestas que se obtienen frente a las vivencias de género-poder a partir de la comprensión no son ajenas a las formas ideológicas en donde se han gestado los signos y por esa razón están cargadas de patrones ideológicos. Para Voloshinov, (1992, p. 65) “la autoobservación en cuanto comprensión está incluida en la unidad de la experiencia objetiva”. Al convertir en externos los signos que han sido internos y revisarlos desde allí, se trasladan características científicas a fenómenos internos para que puedan ser estudiados.

#### *Componente Psicopedagógico.*

Contenido: *el lenguaje del profesorado y las marcas de género.*

El propósito de esta actividad es identificar las marcas de género-poder patriarcales que utiliza el profesorado.

Se propone registrar los discursos que utiliza el profesorado para referirse al estudiantado de pre-

escolar por espacio de veinte minutos. Se analizan los discursos utilizados por el profesorado y los estereotipos de género que trasmite a través de ellos porque “el lenguaje es una herramienta cultural y el discurso es una forma de acción mediada” (Wertsch, 1999 p.121). En consecuencia, se identifican los patrones culturales en la acción mediada.

#### *Componente cultural.*

Contenido: *vida y obra.*

El propósito de esta actividad es reconocer diversos mecanismos de apropiación de las concepciones de género-poder en tiempos y espacios diferentes.

Se sugiere a las estudiantes realizar una biografía de sus madres o abuelas y hacer una interpretación sobre la relación género-poder en sus vidas. Este ejercicio se socializa a través de un grupo de discusión para revisar patrones comunes según las relaciones espacio-temporales en que se manifiesta el género-poder.

Este ejercicio ofrece un reconocimiento de la movilidad cultural para considerar la actividad mediada como transformadora de la relación género-poder. “Una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes”. Según esta perspectiva, una cultura es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (Bruner, 1996, p.128).

#### *Componente Práctica Docente.*

Contenido: *Escuela e identidades culturales de género.*

En esta actividad se pretende que el profesorado reconozca los modelos infantiles de género-poder adquiridos en el contexto familiar y cultural.

Las estudiantes indagan a infantes de 4-5 años sobre sus modelos de identidad y las razones de la selección.

Esta actividad posibilita reconocer que desde muy temprana edad existe una diversidad de patrones de género que se ponen en funcionamiento en los diversos contextos de interacción. Y se desarrollan a través de diversos mecanismos que permiten “conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje” (Bruner, 1984, p.122). La actividad permite analizar los elementos culturales que influyen en la identidad de género en la infancia.

*Cosmovisiones, procesos discursivos y proyecciones educativas en el microsistema*

*Análisis intranivel microsistema*

Se refiere a la comparación de las variables *cosmovisión cultural, procesos discursivos y proyecciones educativas* de la relación género-poder en el microsistema durante el proceso de la aplicación del Programa.

*Variable cosmovisión cultural de género-poder*

La dimensión “*cosmovisión cultural de género-poder*” expresa las creencias, patrones, significados dominantes de género reconocidos y aceptados por los sujetos y que son expresados a través de distintas manifestaciones o experiencias que hemos relacionado con el término “variable”. En este sentido, “la identidad cultural de género significa la ubicación propia y la de otros sujetos en referencia a una cultura, la catalogación de una persona en un grupo o categoría (de género) que asume determinados rasgos o conductas” (Colás, 2004, p. 226).

Desde la posibilidad de encontrar, pero también desde la incertidumbre, orientamos la búsqueda de esta variable con la pregunta: ¿La intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a la cosmovisión cultural de género-poder en el profesorado? (Ver Tabla 2).

*Polimorfismos de género-poder.* Son formas que adquiere el discurso de género-poder a través de las cuales se muestra una inclinación de acuerdo, resistencia o cambio de las estructuras genéricas utilizadas en los contextos socioculturales.

En el microsistema los *polimorfismos de género-poder* están remitidos en un 68,4% a *proyecto*, por ejemplo “*en este momento lo único que deseo es estudiar, trabajar y disfrutar cada minuto de esta maravillosa vida al lado de las dos personas que más amo en el mundo entero*”; en un 26,3% a *resistencia*, por ejemplo “*lo que más recuerdo que me daba rabia era planchar el uniforme de mi hermano que era mayor y como si fuera poco embolar los zapatos*”; y en un 5,3% a *legitimación* “*a esta edad ya salía un poco más a la calle para jugar con mis amigas, pero sólo con las niñas porque siempre hacíamos comi-*

Cosmovisión cultural de género: Microsistema (Historias de Vida)			
Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema. Evaluación de Proceso	
		Frecuencia	Porcentaje
Polimorfismos de género-poder	Legitimadores	1	5,3
	Resistencia	5	26,3
	Proyecto	13	68,4
Implicación de género-poder	Externa	0	0
	Interna	19	100
Escenario de la Relación género-Poder.	Simple	7	36,8
	Complejo	12	63,2
Expresión de la Relación Género-Poder.	Estática	5	26,3
	Dinámica	14	73,7
Percepción de género-poder.	Apercepción	0	0
	Introducción	1	5,3
	Sensibilización	9	47,4
	Asimilación	9	47,4
Actitud mental en la relación género-poder	Consciente	12	63,2
	Inconsciente	7	36,8
Cronotopos en la relación género-poder	Ver figura No. 10 sobre cronotopos		

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes en la variable cosmovisión de género-poder en el microsistema

*ditas, jugábamos a la escuelita y al reinado, a los niños no les gustaba jugar con nosotras*". El resultado indica que el profesorado ha internalizado las teorías y las ha colocado al servicio de establecer cambios en cuanto a la identidad personal de género. El cambio debe iniciar por el sujeto porque "se trata de pensar sobre los problemas del desarrollo, como sobre todos los problemas teóricos humanos y sociales" (Morín, 1995, p.403).

*Implicación de género-poder.* Se refiere a la interpretación (formas de ver, experimentar y percibir) de la realidad de género-poder que se efectúa con referencia exterior o interior y personal.

La *implicación de género-poderes interna* en el 100% de los casos. Empíricamente profesorado se implica en la interpretación de la relación género-poder. El programa de formación -al ofrecer la posibilidad de interacción con la problemática personal de género- potencia el compromiso del profesorado con su transformación porque "la cultura no comporta únicamente una dimensión cognitiva: es una máquina cognitiva cuya praxis es cognitiva" (Morín, 2006a, pp.19-20).

La utilización de una herramienta que permite al profesorado colocarse en primer plano facilita procesos metacognitivos que llevan a los sujetos o bien a rechazar o a incorporar aspectos teórico-ideológicos y experienciales a la comprensión de sus propias vivencias sobre género-poder. Esta comprensión debe orientar al profesorado para "reformular el concepto de desarrollo y reestructurarlo. No ya subordinar el desarrollo al crecimiento; sino el crecimiento al desarrollo técnico/científico, al desarrollo humano" (Morín, 1995, p.403).

*Escenario de la relación género-poder.* Hace referencia a los significados de género y su relación con el poder compartidos por todos los miembros de una misma sociedad. Esta categoría alude a la articulación y estructura de la identidad de género-poder desarrollada por los sujetos durante la percepción y el discurso; y puede ser simple o compleja.

El *escenario de la relación género-poder* es *simple* en un 36,8% y *complejo* en un 63,2%; este paso de estructuras simples que ubican la relación género-poder como parte de la experiencia de vida a estructuras más elaboradas que exigen la comprensión de teorías y su adecuación a la explicación de las propias vivencias, demuestra que "el esfuerzo hacia la complejidad requiere no abandonar sino desarrollar la científicidad" (Morín, 1995, p.56).

*Expresión de la relación género-poder.* Esta subcategoría hace alusión a las formas en que se articulan los grupos de significados o temáticas esgrimi-

das en el escenario de género. Uno de los recursos expresivos de la actitud emotiva y valoradora del hablante con respecto al objeto de su discurso es la entonación expresiva que aparece con claridad en la interpretación oral (Bajtin, 1982). La entonación expresiva es un rasgo constitutivo del enunciado. Consideramos dos modalidades: estática o dinámica.

La *expresión de la relación género-poder* es *estática* en un 26,3% y *dinámica* en un 73,7%; los sujetos han logrado la incorporación de diversas expresiones del pensamiento sobre la relación género-poder a sus propias historias de vida. Desde esta nueva relación se entendería que "la ética debe percibir que el acto moral es un acto individual de religación: religación con el prójimo, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana" (Morin, 2006c, p. 24).

*Percepción de la relación género-poder.* Hace referencia al nivel de sensibilidad que se manifiesta sobre la relación. Se han definido cuatro categorías: *Apercepción*, *Introducción*, *Sensibilización* y *Asimilación*, que van desde la manifestación menos sensible de la percepción de la relación género-poder hasta la forma más consciente de la misma.

En la *percepción de la relación género-poder* se puede observar que ningún caso se ubica en *apercepción*, sólo el 5,3% en *introducción*, el 47,4% en *sensibilización* y el 47,4% en *asimilación*. Estos resultados indican el potencial de la intervención para favorecer la incorporación de elementos teórico-ideológicos al análisis de la propia historia de vida. Esta incorporación es lograda plenamente por el 47,4% de los casos. El otro 47,4% está en un proceso de adaptación de los constructos o en una especie de reposo después de la intervención. Estos resultados reafirman que "si bien ningún conocimiento escapa a sus condiciones culturales, sociales, históricas de formación, algunas de estas condiciones pueden favorecer la autonomía, la objetividad, la universalidad, la radicalidad del pensamiento y permitir aperturas trans-sociales, trans-culturales, trans-históricas" (Morín, 2006a, p.96).

*Actitud mental en la relación género-poder.* Los sujetos manifiestan conciencia o inconsciencia de la relación género-poder en contextos culturales, educativos y personales. En el caso de actuaciones discriminatorias en relación al género-poder, el profesorado realiza un metaanálisis de la conciencia o inconsciencia en el control de sus creencias y sus actos. En este sentido, se definen dos subcategorías: *consciente* e *inconsciente*.

En *relación con la actitud mental en la relación género-poder* los datos que se registran (63,2%

consciente y 36,8% inconsciente), nos sugieren que el programa de formación contribuye con los procesos de internalización de la temática, que implica un desmonte de las anteriores estructuras mentales y por tanto plantea una lucha ideológica social y personal que permite al profesorado identificar la incidencia de la cultura patriarcal en su propia identidad de género porque “en el cerebro quedan redes deformables y flexibles, posibilidades de nuevas conexiones y nuevas adaptaciones, lo que permite afrontar lo nuevo sin ser prisionero de las experiencias pasadas” (Morin, 1988, p. 124).

*Cronotopos en la relación género-poder.* Los espacios públicos y privados en relación con el género en la cultura patriarcal: Este cronotopo general recoge la confinación que hace el patriarcado de los espacios y tiempos de los hombres y mujeres. Los cronotopos, según Bajtín (1982), proporcionan el ámbito temático esencial para la representación de los eventos. Los cronotopos proceden de la experiencia social y pueden expresarse a partir de formas tanto discursivas como no discursivas. Teniendo en cuenta el ámbito temático escenificado en los discursos, hemos identificado diversas formas dis-

<b>Cronotopos en la relación género-poder: Microsistema (Historias de Vida): Los espacios públicos y privados en relación con género en la cultura patriarcal.</b>			
Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema Evaluación de Proceso	
		Frecuencia	Porcentaje
Asignación de Tareas Diferenciales según el Género.	NO	10	52,6
	SI	9	47,4
Visión Sociocultural en la Asignación de Tareas Diferenciales según el Género.	NO	15	78,9
	SI	4	21,1
Distribución Diferencial del Poder según el Género.	NO	5	26,3
	SI	14	73,7
Visión Sociocultural en la Asignación del Poder según el Género.	NO	15	78,9
	SI	4	21,1
La Relación Poder-Violencia en los Arquetipos de Género.	NO	3	15,8
	SI	16	84,2
Visión Sociocultural sobre la Relación Poder-Violencia en los Arquetipos de Género.	NO	14	73,7
	SI	5	26,3
Invisibilidad de las Mujeres en Contextos de Interacción con los Hombres.	NO	19	100
	SI	0	0
Exaltación de la Igualdad en Contextos de Subordinación.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3
Relación Natural entre Poder y Género Masculino.	NO	13	68,4
	SI	6	31,6
Visión Sociocultural en la Relación Poder-Género Masculino.	NO	17	89,5
	SI	2	10,5
Diferenciación de las Manifestaciones de Poder según el Género.	NO	16	84,2
	SI	3	15,8
Visión Sociocultural en las Manifestaciones de Poder según el Género.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3
Distribución del Trabajo según el Género.	NO	18	94,7
	SI	1	5,3

**Tabla 3. Resultados en la dimensión cronotopos de la variable cosmovisión de género- poder en el microsistema**

cursivas de este cronotopo tal como se expresa en las dimensiones (Ver Tabla 3).

El cronotopo *tareas diferenciales* según el género es utilizado por el 47,4% de los casos y el 21,1% lo hace críticamente. Los sujetos expresan tímidamente un cuestionamiento crítico de su propia realidad; “lo que se halla implicado y reproblematicado en y por el conocimiento del conocimiento es cualquier relación entre el hombre, la sociedad, la vida, el mundo” (Morin, 1988, p.27).

La *distribución del poder* según el género aparece en un 73,7% y la visión crítica en el 21,1% demuestra que es un proceso complejo.

La *relación poder-violencia en los arquetipos de género* aparece en un 84,2% y un 26,3% cuestiona la relación. La internalización de estructuras de género-poder riñen con las establecidas porque “las aptitudes organizadoras del cerebro humano necesitan condiciones socioculturales para actualizarse, las cuales necesitan las aptitudes del espíritu humano para organizarse” (Morín, 2006a, p.22).

La *relación natural entre poder y género masculino* aparece en un 31,6% y un 10,5% la interpretan desde la posible transformación.

El cronotopo *manifestación del poder según el género* se presenta en un 15,8% y el 5,3% muestra una visión crítica. La expresión cronotópica es casi imperceptible, su visualización exige “la interacción con personas que ocupan una variedad de roles, y a través de la participación en un repertorio de roles que se amplía constantemente” (Bronfenbrenner, 1987, p.127).

### Procesos discursivos en la relación género-poder

Se refiere a la utilización e intensidad por parte de los sujetos de determinados recursos lingüísticos para imprimir una determinada intencionalidad a los enunciados sobre género-poder. Esta variable concibe el discurso como medio a través del cual viajan la cultura, los contextos de interacción real de género-poder y las vivencias particulares (Ver Tabla 4).

Orientamos esta búsqueda desde la pregunta: ¿la intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a los procesos discursivos de género-poder en el profesorado?

Los *estilos discursivos* forman parte del acto comunicativo y se definen como el tono y forma de lo enunciado. Esta categoría comprende tres subcategorías: *carnavalesco, formal e irónico*.

En el contexto interpersonal se conserva un *estilo discursivo formal* en la totalidad de los casos, lo cual es un indicador del interés y seriedad con que las estudiantes asumen la temática. En el uso del lenguaje también hay rezagos de la conciencia de género porque “todo acto viviente, en su carácter genético produce un presente referente al pasado y propulsado hacia el futuro” (Morin, 1983, p.145).

La *Equivalencia en la relación género-poder* es la utilización de formas discursivas rígidas, negociadoras o flexibles relacionadas con el establecimiento de significados compartidos o no entre los sujetos y la cultura acerca de la relación género-poder. Un 15,8% se ubica en la categoría *opresora*, un 57,9% en la categoría *negociadora* y un 26,3% en la categoría *armonizadora*. Este último porcentaje es una manifestación de relaciones horizontales y discursivas en el nivel personal desde la perspectiva de género; sus elaboraciones textuales proponiendo son más flexibles y dialógicas. Siguiendo a Bruner (1996), “las vidas y los Yoes que construimos son el resultado de un proceso de construcción de significados” (p.133). La construcción de la identidad de género se encuentra “distribuida” de forma interpersonal y toma significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión.

Dado que “el aprendizaje y el desarrollo se facilitan con la participación de la persona en desarrollo en patrones de actividad recíproca cada vez más complejos” (Bronfenbrenner, 1987, p.81), es importante reconocer las manifestaciones de género desde los diversos planos que presentamos a continuación:

*Ontogénesis de la relación género-poder.* Son creencias y representaciones discursivas sobre el desarrollo cultural de la relación género-poder utilizadas por los sujetos en los textos. Se manifiesta a través de cuatro expresiones: histórico-cultural estable, histórico-cultural emergente, estructural-institucional y biográfico-personal.

La *ontogénesis de la relación género-poder* se presenta *estable* en el 15,8%, es decir que asignan roles de género de acuerdo con pautas culturales; el 26,3% es *emergente*, es decir, que su fundamento es cambiante, el 15,8% coloca la *ontogénesis* como unida a diversas instituciones y el 42,1% explica la *ontogénesis* como *biográfico-personal*, es decir, en función de características personales y biográficas. “Por esa razón tendrá un importante papel que desempeñar la reforma de la mente” (Morin, 2006c, p.203).

La presencia de una diversidad de formas de acercarse a la ontogénesis de la relación género-poder,

<b>Procesos Discursivos en la relación Género-Poder: Nivel: Microsistema (Historias de Vida).</b>			
Dimensión	Categorías	Historias de Vida	
		Frecuencia	Porcentaje
Estilos Discursivos	Carnavalesco	0	0
	Formal	19	100
	Irónico	0	0
Equivalencia en la relación género-poder	Opresora	3	15,8
	Negociadora	11	57,9
	Armonizadora	5	26,3
Ontogénesis de la relación género-poder.	Estable	3	15,8
	Emergente	5	26,3
	Estructural-Institucional	3	15,8
	Biográfico-Personal	8	42,1
Equifonía en la relación género-poder.	Distante	0	0
	Competente	7	36,8
	Sórica	12	63,2
Referentes Discursivos.	Voz Institucionalizada	0	0
	Voces Paradójicas	9	47,4
	Polifonía	10	52,6
Modelos discursivos	Estereotipados	6	31,6
	Alternativos	13	68,4
Filogénesis de la relación género-poder.	C. Autoritarios	0	0
	C. Experienciales	15	78,9
	C. Teórico-ideológicos	4	21,1

**Tabla 4. Resultados en la variable procesos discursivos de género-poder en el microsistema.**

sugiere que el microsistema permite a los sujetos comprender una cantidad de factores articulados en la construcción de las identidades de género. La actividad mediada se convierte en un experimento transformador porque “comprende la modificación y la reestructuración sistemática de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafía a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular” (Bronfenbrenner, 1987, p.60).

*Equifonía en la relación género-poder.* Se define como la distancia establecida por el sujeto con respecto a las teorías feministas y socioculturales. Puede ser: distante (escasa comprensión), competente (esfuerzo por comprender) o sórica (alta implicación) en el discurso sobre género-poder. Los sujetos sóricos se caracterizan por integrar las teorías feministas y socioculturales a explicaciones culturales, institucionales y personales de la relación género-poder.

Con respecto a la *equifonía*, es decir, la distancia que muestra el profesorado con respecto a las teorías feministas, los datos nos muestran que el profesorado integra aspectos de la teoría en un 36,8% y tiene una alta implicación, es decir, *sórica* en un 63,2%. Estos datos son indicadores de la potencia de este nivel de formación en la implicación de los sujetos a través del manejo de las teorías desde la “reflexión, imaginación y organización” (Morín, 1995, p.62).

*Referentes discursivos.* Se definen como las “creencias que sustentan el discurso y que son utilizadas por los sujetos durante su percepción de la relación género-poder” (Bajtin, 1982, p.279). Nuestros discursos, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo obras literarias), están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación. Las palabras ajenas aportan su propia expresividad, su tono apreciativo que se asimila,

se elabora, se acentúa por nosotros. Se manifiesta por medio de tres voces: institucionalizada, paradójica y polifonía.

En cuanto a los *referentes discursivos* no se presenta la categoría *voz institucionalizada*, las *voces paradójicas* se presentan en un 47,4% y en la categoría *polifonía* se ubica el 52,6%. Estos datos dan cuenta de la utilización por parte de los sujetos de voces renovadas y plurales en el discurso de género-poder. Pero, además, son un indicador de la lucha entre las ideologías planteadas por la cultura dominante a los sujetos y las nuevas propuestas; ese 47,4% que no logra incorporar la teoría feminista y refleja esta controversia entre los discursos puede más adelante encontrar una acomodación en sus estructuras mentales que se perciben ahora como contradictorias. “En la investigación ecológica, las propiedades de la persona y las del ambiente, la estructura de los entornos ambientales, y los procesos que tienen lugar dentro y entre ellos, deben considerarse como interdependientes y analizarse en términos de sistemas” (Bronfenbrenner, 1987, p.60).

*Modelos discursivos.* Hace referencia al uso del lenguaje desde una perspectiva de género. De acuerdo con Davies (1994) “el lenguaje es una herramienta necesaria para la supervivencia en el mundo social y proporciona también los utensilios y materiales con los que se crea y mantiene la estructura social” (p.18). Planteamos dos subcategorías al respecto: estereotipados o alternativos.

Los *modelos discursivos* utilizados son *alternativos* en un 68,4% de los casos y *estereotipados* en un 31,6%; la mediación pedagógica potencia la adquisición de estructuras lingüísticas libres de marcas de género. No obstante, la lucha ideológica en el 31,6% muestra que “una cultura nos ofrece un lenguaje, un saber, una memoria, una comunicación, una posibilidad de intercambios, verificaciones y refutaciones” (Morín, 2006b, p.84).

La distribución de los datos muestra estructuras mentales en movimiento, lo que se refleja en la diversidad de formas expresivas para referir la relación género-poder y en la sistematicidad de las formas discursivas; “al hablar de sistematicidad, Vygotsky daba un importante paso adelante con relación a su argumento sobre generalización, mecanismos semióticos y significado de la palabra” (Wertsch, 2001, p.117).

*Filogénesis de la relación género-poder.* Comprende los argumentos que el sujeto esgrime para apoyar creencias desde su identidad sobre la relación género-poder. Y se pueden manifestar de tres formas: Criterios autoritarios, experienciales y teórico-ideológicos.

La *filogénesis de la relación género poder* se expresa en términos de criterios *experienciales* en un 78,9% y *teórico-ideológicos* en un 21,1%. El tipo de herramienta utilizada exige una adecuación de los procesos de pensamiento de los sujetos. “La internalización es el proceso de control sobre las formas de signos externos” (Wertsch, 2001, p.81). Los criterios experienciales relacionados con vivencias en las historias de vida muestran que “el tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad está en su unidad generadora” (Morín, 2006a, p.74).

**Proyección educativa y propósitos del sujeto discursivo**

Es la forma como el profesorado descontextualiza las voces y creencias, lenguajes, prácticas, etc., que ha aprendido durante el programa de formación y las traslada a otros contextos educativos al servicio de la transformación de la relación género-poder desde una visión sociocultural, feminista y unida a procesos de investigación.

Esta variable (Ver Tabla 5) comprende la tipología de propuestas realizadas por el profesorado que en relación con su orientación pueden ser concretas o abstractas y en relación con su alcance pueden ser sociales, institucionales o personales. Esta área cobra relevancia desde el punto de vista de las posibilidades de cambio en la relación género-poder en el marco de la

Dimensión	Categorías	Nivel: Microsistema Proyección Educativa.	
		Frecuencia	Porcentaje
Tipología de propuestas de acuerdo con su orientación	No Realiza	5	26,3
	Concretas	3	15,8
	Abstractas	11	57,9
Tipología de Propuestas de acuerdo con su alcance.	No Realiza	5	26,3
	Sociales	6	31,6
	Institucionales	0	0
	Personales	8	42,1

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes en las dimensiones *tipología de las propuestas de acuerdo con su orientación y su alcance* de la variable proyecciones educativas de género-poder en el microsistema

sociedad, de las instituciones y de las personas. La variable complementa las percepciones del profesorado en relación al género-poder y ofrece nuevas dimensiones de las relaciones entre género-poder y educación porque “lo que es fascinante en la sociedad es que encontramos el ((re)) (reproducción económica, social, y cultural), pero que también hay producción de lo nuevo, creación, evolución (Morín, 1995, pp.86-87).

La interpretación de los datos la hemos orientado desde la pregunta; ¿la intervención pedagógica en el microsistema produce cambios significativos en cuanto a las proyecciones educativas de género-poder en el profesorado?

#### *Tipología de propuestas de acuerdo con su orientación.*

La mayoría de las propuestas son de corte abstracto porque “cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua y en esta relación no olvidamos las interacciones entre individuos que son, ellos mismos, portadores/transmisores de cultura; estas interacciones regeneran a la sociedad, la cual regenera a la cultura” (Morín, 2006a, p.19). Es comprensible que en un contexto donde la construcción de identidad no es responsabilidad colectiva, se elaboren propuestas abstractas en el nivel de lo personal, porque sólo se apropia la conciencia individual a partir de la participación de otros en el desarrollo de la identidad.

#### *Tipología de las propuestas de acuerdo con su alcance.*

En cuanto a las *propuestas educativas* en el microsistema el 26,3% del profesorado en formación *no realiza*, el 57,9% realiza propuestas *abstractas*, el 15,8% diseña acciones *concretas*, el 31,6% las propone de corte *social*, no se hacen propuestas *institucionales* y el 42,1% de las propuestas son *personales*. La concentración en propuestas *personales* nos señala que el microsistema, a través de los contextos de actividad, se convierte en una buena herramienta para que los sujetos cuestionen la propia realidad de género-poder, si bien la orientación general de las mismas es de corte *abstracto*, se puede reconocer un nivel de acercamiento a la realidad personal de género-poder. Esto se explica porque la cultura “que es lo propio de la sociedad humana, está organizada / es organizadora, mediante el vehículo cognitivo que es el lenguaje” (Morín, 2006a, p.19).

En consecuencia, los sujetos recrean en sus vivencias partes de un gran sistema social. La for-

mación en el microsistema permite a los sujetos reflexionar sobre su propia identidad de género y la mayoría (73,7%) proyecta cambios ya sean concretos o abstractos.

### **Conclusiones sobre el efecto formativo en el microsistema**

La *cosmovisión cultural*, proporciona información sobre la *apropiación* en tanto nos permite determinar los cambios a la identidad personal de género a partir de la incorporación de las voces, creencias, significados, lenguajes de género, prácticas pedagógicas e investigativas puestas a disposición durante el programa. Es por eso que “la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (Morín, 1999, p.88). Algunos resultados en esta fase:

Los cambios en los contextos interpersonales implican cambios en los procesos de pensamiento y en los discursos que utilizan los sujetos para referirlos.

El microsistema orienta la *cosmovisión cultural* hacia: polimorfismo de proyecto, implicación interna, escenario complejo, expresión dinámica, percepción centrada en la sensibilización y en la asimilación y hacia una actitud mental consciente. Por ello, el proceso de internalización de estructuras mentales y discursos sobre la relación género-poder exige transformaciones personales y profesionales que cuestionan la propia vida; por lo tanto, su *apropiación* requiere de mayor tiempo y mediación.

El programa de formación del profesorado en género ha modificado la forma como los sujetos se perciben y perciben las relaciones con la otredad.

La incorporación de una visión sociocultural y compleja en las relaciones cronotópicas acerca del género-poder pasa por la transformación de las estructuras de pensamiento de los sujetos para comprender dichas relaciones y por la adecuación de las mismas a la vida. La percepción y la comprensión de la realidad tienen procesos diferentes, por eso las visiones socioculturales de las relaciones cronotópicas presentan dificultad para ser aplicadas en las propias interacciones, porque la internalización es un proceso complejo.

Los *procesos discursivos*, colocan a disposición la información sobre la *privilegiación* reflejada en la selección que hacen las estudiantes de recursos discursivos a través de la narración de sus historias de vida. La selección de voces retomadas de los contextos culturales, institucionales o personales determina los elementos que el sujeto privilegia

en el aprendizaje de la relación género-poder. Este aspecto se refleja en las siguientes observaciones:

El profesorado manifiesta procesos discursivos centrados en la implicación personal, en el nivel micro, lo cual es un indicador de la existencia de una adecuación de los procesos mentales y discursivos para interactuar con este contexto porque “el lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos” (Bruner, 1996, p.127).

Una pedagogía de género debe reconocer los contextos interpersonales del profesorado en cuanto al proceso de adquisición, adecuación, apropiación y reintegración de las teorías feministas para percibir la concienciación de la relación género-poder.

Las *proyecciones educativas* se caracterizan por ser personales y abstractas lo que indica que se debe realizar un trabajo intensivo y pormenorizado de adquisición, adecuación y apropiación de las teorías feministas a la proyección de la propia vida, en tanto “el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura, no del consumo de conocimientos o la adquisición de conocimientos solamente” (Bruner, 1996, p.137).

El microsistema como herramienta pedagógica permite que el profesorado en formación se plantee cambios en relación con el género-poder en su propia vida a través de la realización de propuestas de mejora.

### Conclusiones metodológicas de la investigación

La investigación exige desde el enfoque complejo:

Seleccionar problemas de investigación que afecten a la humanidad y que pueden trabajarse de manera transversal, multi y transdisciplinariamente para transformarse y transformar a los sujetos.

Promover una actitud flexible y estar sensible ante las afectaciones que padece la humanidad para buscar multiplicidad de explicaciones y relaciones para comprender y para investigar los problemas más relevantes de la humanidad.

Combinar varios enfoques investigativos a fin de buscar alternativas diversas para comprender las situaciones problemáticas a través de nuevas explicaciones para comprender desde un enfoque sistémico.

Estudiar los lenguajes como forma de manifestación de las concepciones que tienen los sujetos de

las comprensiones que han alcanzado de las problemáticas que los rodean.

Hacer análisis tanto intrasistemas como intersistemas a fin de percibir las manifestaciones de la misma realidad en relación con los mecanismos de actuación dentro de un sistema y hacer comparación con las fluctuaciones de los resultados en otros sistemas.

En los espacios educativos se deben promover formas evaluativas y de mediación desde la diversidad de comprensiones expresadas en diseños curriculares flexibles que puedan articular los temas que afectan a la humanidad y poner el aprendizaje al servicio de la vida. La calidad de las organizaciones educativas debe ser medida en relación con el nivel de transformación que efectúa en los sujetos para el beneficio de la humanidad a partir de la participación en proyectos que permitan aprehender desde las vivencias.

### Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bolaños, L. M. (2005). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Tesis Doctoral. Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Bolaños, L. M. (2006). *La formación del profesorado desde la perspectiva de género*. Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza Psicología.
- Colas, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 119-142.
- Colás, P. (2004). Identidad, género y ciudadanía. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Septiembre. Valencia.
- Colás, P. y de Pablos, J. (2003). La educación más allá de las aulas. En J. De Pablos (Coord.). *La tarea de educar* (pp. 187-209). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Davies, B. (1994). *Sapos y Culebras: Cuentos feministas*. Madrid: Cátedra.
- Del Valle, T. (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- Flecha, C. y Núñez M. (2002). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fuentes-Guerra, M. (2001). La coeducación en la forma-

- ción inicial del profesorado. Informe de investigación. En N. Blanco (Coord.). *Educación en Femenino y en Masculino* (pp.41-58). Madrid: Akal.
- García, R. (2001). *Mediación sociocultural en la resolución de problemas ecológicos con lenguaje audiovisual en el contexto curricular de adultos*. Tesis Doctoral no publicada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE, Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2003). *La percepción del profesorado y la identidad de género en los contextos escolares*. Manuscrito no publicado, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Jiménez, R. (2005). *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural*. Tesis Doctoral, no publicada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Morín, E. (1983). *El Método 2: La Vida de la Vida*. Madrid: Cátedras.
- Morín, E. (1988). *El Método 3: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedras.
- Morín, E. (1995). *Sociología*. Barcelona: Tecnos.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Magisterio.
- Morín, E. (2006a). *El método 5: La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006b). *El método 4: Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2006c). *El Método 6: Ética*. Madrid: Cátedra.
- Rebollo, M. A. (1999). *La Teoría Sociocultural Aplicada al Estudio de la Televisión en el Ámbito de la Educación de Personas Adultas*. Tesis Doctoral, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, M. (2006). *Teleformación y Aprendizajes en Red*. Tesis Doctoral, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Stake, R. E. (1981). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Villaciervos, P. (2009). *Indicadores de los estereotipos de género en las instituciones educativas*. Manuscrito en preparación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.
- Voloshinov, V. (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid. Alianza
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique
- Wertsch, J. (2001). *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. Del Rio, P. y Álvarez, A. (1997). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

## Cartografiar el conocimiento en la Universidad hoy. Una investigación de caso en la perspectiva compleja

### Mapping the knowledge in the University today. A case in the complex perspective research

Josefa Garcia de Ceretto y Mirta S. Giacobbe\*  
*UNR- UCALP, extensión Rosario*

#### Resumen

Este artículo asume procesos y resultados de una investigación sobre el conocimiento en la universidad desde la perspectiva compleja. Presenta el "caso" de una carrera universitaria.

Se trabaja la trama teoría-práctica, a la luz de las evidencias provenientes de las fuentes de diferentes actores, tomando, a la universidad como institución auto-eco-organizativa en un transcurrir recursivo, dialógico, complementario y hologramático. El conocimiento que en ella se co-construye y valida es explicado/comprendido en procesos integradores en la disputa disciplina- multidisciplina- interdisciplina- transdisciplina.

Desde lo teórico, se focaliza en perspectivas epistemológicas y educacionales complejas que aportan principios organizadores del pensar superadores de estilos anquilosados, disjuntos y simplificadores. Desde lo empírico, revela lo que piensan y accionan los actores de la comunidad educativa. Se da cuenta de resultados entretreídos obtenidos a través de métodos, técnicas e instrumentos que responden a una investigación cualitativa -cuantitativa atravesados por la triangulación.

**Palabras Claves:** Conocimiento complejo, transdisciplina, co-construcción, integración.

#### Abstract

This paper assumes processes and results of a research about knowledge in the University from a perspective of complexity. The "case" of a carrier in university.

The analyses is focused in the interconnection between theory and practice, in the light of the evidence taken from different sources, interpreting university as an auto-eco - organizational institution in a recursive, dialogic, complementary and hologramatic elapse. The knowledge that it is co-constituted and validated in the university domain, is explained/understood through integrative processes in the discipline- multi-discipline –inter- discipline and trans- discipline dispute.

From theory, this paper focuses on complex epistemological and educational perspectives, which provide principles of thinking that overcome simplifying, stultifying and disjointing styles. From the empirical point of view, it reveals what the actors of the educational community think and practice. Finally, the article describe results obtained through methods, techniques and tools that respond to qualitative- quantitative research crossed by triangulation.

**Keywords:** Knowledge, noun complex, trans-disciplinarity, co- construction, integration.

---

#### \* Correspondencia con las autoras:

Josefa Garcia de Ceretto y Mirta S. Giacobbe: UNR- UCALP, extensión Rosario. Bvd. Segui 842 (2000) Rosario, Argentina. Tel.: 0341-4622575 / 0341-156 408607. E-mail: josefagarcia@fibertel.com.ar; ceretto@ciudad.com.ar; mgiacobbe@fibertel.com.ar; mirtasusanagiacobbe6@gmail.com

## Introducción

Este artículo procura ser una síntesis en clave hologramática y recursiva de procesos y resultados de una investigación cuyo objeto de estudio ha sido la Universidad y el conocimiento que en ella se gesta y valida en la perspectiva del pensamiento complejo.

Desde vertientes teóricas y empíricas entendimos que este enfoque supera los parcelamientos, las desintegraciones y las exclusiones impuestas por el “modelo tradicional”; al mismo tiempo que supera la producción disciplinaria disyunta y permite la dialógica multi/ inter/ trans/ disciplina.

El cuestionamiento de ideas estándares y de creencias implícitas tanto de los actores universitarios como de las propuestas de la academia intelectual nos permitieron cartografiar el objeto de estudio en territorios complejos transitando “escenarios universitarios” inmersos en instituciones cruzadas por incertidumbres, turbulencias y anquilosamiento de modelos vigentes y por necesidades y propuestas de renovación.

El lector debe entender que nuestro discurso ‘integrado’ no es totalitario o fusionado, teórico pero no dogmático, abierto a la incertidumbre y a la trascendencia, a un mundo jamás aprisionado en el discurso pero capaz de enfrentarlo con principios, razones y criterios.

Desde este lugar analizamos/interpretamos la institución y las cátedras universitarias alejándonos de la clásica disociación entre la acción educativa, los saberes específicos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la investigación y los procesos de transferencia.

Instalamos a la formación académica en un modelo complejo, al apuntar al entramado vivencial y cognitivo de los sujetos que aprenden; al desdibujar las rígidas fronteras entre el dominio teórico y el territorio de la praxis, entre las preocupaciones científicas, tecnológicas, el contexto socio-económico-cultural-político y la misión que nos cabe en estos niveles académicos.

Entendimos así responder a problemáticas que referían a ¿cómo juegan los presupuestos y los diseños tradicionales de los actores educativos en la integración de conocimientos y prácticas docentes? ¿Cómo se encuentra la universidad hoy? Y qué posibilidades de concreción tenían los objetivos de investigación, referidos en orden a: reconocer las acciones de los actores a través de sus testimonios; conocer los implícitos y supuestos paradigmáticos de la comunidad educativa; lograr las relaciones entre los implícitos y las acciones de los actores institu-

cionales; re-significar, desde las recientes visiones, nuevas organizaciones de los conocimientos y de la práctica intencional co-construida; comprender el estado actual del conocimiento en la Universidad.

La ruta crítica validada por autores y posicionamientos teóricos, hoy en debate, nos permitió alcanzar resultados en tramas complejas, donde hospedan trabajos fronterizos e inter-trans-disciplinarios, cuestionando así modelos vigentes. Seguimos perspectivas intelectuales en las que hablar de validez y de legitimidad es dar argumentos inéditos a los motivos que mueven y justifican ciertas líneas de acción, a la manera de razonamientos que pueden ser discutidos, pero también habilitados en el seno de la comunidad universitaria. Estos entretejidos constituyeron una de las mayores fortalezas del estudio, para la interpretación y evaluación del “caso”, respecto del tratamiento del conocimiento y las disciplinas.

El abordaje de implícitos y de paradigmas nos dieron a conocer comportamientos, creencias e ideas que constituyen a los sujetos y definen la institución. Específicamente la selección, la exclusión, la inclusión, la simplificación de conocimientos y contenidos disciplinarios.

La crisis de paradigmas que caracteriza al momento actual supone un cuestionamiento de las lógicas que subyacen a la racionalidad moderna de la ciencia y demás saberes establecidos, así como también a los modos de existir de las instituciones. Tensionadas entre nuevas visiones y las que insisten en permanecer y transcurrir.

Los resultados concretados en entramados complejos dieron cuenta de categorías emergentes y de triangulaciones en el proceso de contrastación de nuestras *hipótesis* - supuestos iniciales:

- Los implícitos de los actores educativos tienen que ver con construcciones paradigmáticas que condicionan la mirada de los sujetos cuando integran o compartimentalizan conocimientos.
- La actual crisis de la Universidad está relacionada con el conocimiento que se imparte, basado solo en transferencia de información, eludiendo la co-construcción validación auto-económica-organizativa.

El análisis e interpretación de las informaciones/ datos recabados en campo y la documentación nos han mostrado desconciertos y faltas de coincidencias para encontrar una nueva mirada de la Universidad, religar su misión y generar sus conocimientos.

## La mirada teórica

### La Universidad y el Conocimiento: entre “tradicionales” y “nuevos” paradigmas.

Vivimos en una sociedad que se califica como del conocimiento y de la información, caracterizada por la disponibilidad y accesibilidad, tenemos la posibilidad de consultar bibliotecas sin desplazarnos de nuestros hogares y de acceder a una gran producción científica y de publicaciones académicas que parecen desbordar desde distintas vertientes. No obstante, asistimos a cierta falta de rigor de lenguaje y a un pensamiento “pobre”, que desembocan a veces en falta de iniciativa, en apatía, en escasez de proactividad y falta de rigor.

Focalizados en la observación de esta realidad nos introducimos en el desafío que involucra una redefinición, relectura del rol de las Universidades y del Conocimiento.

Las universidades contemporáneas y el conocimiento que se gesta y se legitima, interpretándolos desde instancias hologramáticas, reflejan la civilización a la que pertenecen. Las casas de altos estudios están atravesadas e inquietadas por crisis y cuestionamientos cruciales. Pero al mismo tiempo, en su mayoría, siguen fundadas en las bases paradigmáticas de la educación superior tradicional, que impulsan esquemas cognitivos y conocimientos disyuntivos. Es por ello que la imbricada red de conexiones entre poderes establecidos, costumbres y tradiciones, reforzados y reproducidos por el conocimiento y las tareas de docencia e investigación, se configura como condicionante constrictiva de la vinculación disciplinar en distintos niveles y contextos académicos. Así las comunidades científicas se ven obligadas a acceder al juego de poder, asumiendo las reglas específicas de éste, desvalorizando, a veces, su capital cognitivo específico.

Como investigadoras coincidimos que educar para una era planetaria (Morin y Motta, 2004) nos desafía con el objetivo de reaprender para una sociedad-mundo y para vivir el conocimiento en diferentes momentos de acoplamiento histórico (Maturana, Varela, 2003).

Optamos por una ciencia del siglo XXI que ya no sólo habla de leyes sino que también refiere a sucesos en tanto volvemos a la idea de lo singular, del contexto y fundamentalmente del sujeto activo en el conocimiento, en la observación y en los procesos históricos.

Desde nuestro marco teórico concebido como un territorio inserto en la epistemología de la com-

plejidad y en pensadores y teorías tales como: la cibernética de segundo orden, la física cuántica, la termodinámica no lineal, la teoría del caos (Prigogine, 1997<sup>a</sup>,1997b), la hermenéutica, el giro lingüístico, la escuela de Frankfurt, el construccionismo social, el deconstruccionismo, la filosofía posmoderna, las nuevas tecnologías; la enérgica presencia de autores tales como Morin (1990), Bachelard (1989,1997) y Castoriades (2008<sup>a</sup>,2008b); en el que todos aportan a cuestionamientos, que sin ser homogéneos coinciden en refutar el conocimiento mutilante, atomizado, parcelado. Es así que la educación y el conocimiento cobra nuevos significados y sentidos, con exigencias que trascienden puntos de vista tradicionales y agotados.

Reivindicamos así, el vital derecho a la reflexión, a la demanda de una metodología de búsqueda, de meta-puntos, de aptitud para repensar/religar lo que sabemos, de bucear los saberes y campos disciplinarios para que se comuniquen en nuevas cartografías y territorios en clave de religación.

Asumimos la complejidad que nos da la oportunidad de habitar nuevos territorios existenciales, nuevas prácticas educativas, nuevos modos de conocer, de legitimar y compartir los conocimientos donde habitan otros interrogantes.

Retomamos las conceptualizaciones -a pesar de su polisemia- que nos permiten transitar intelectual, académica y científicamente nuestra investigación, otorgando unidad al mismo discurso, en la diversidad de significados e intencionalidades.

Buscamos un conocimiento universitario que provea a los ciudadanos y profesionales los instrumentos y principios constructores del pensamiento, que sean capaces de interactuar con el entorno, de recrear los saberes, de integrar las ciencias con las humanidades, de incluir las disciplinas con las disciplinas en perspectivas inter y transdisciplinarias y de comprender la condición humana y profesional.

Priorizamos, como en toda investigación cuali-cuantitativa, los procesos donde prevalecen la relaciones con el otro, en términos de discursos, de símbolos, intencionalidades y significaciones, en interacción mutua en sus comunidades, en el medio en el que conviven y donde emerge y se concretiza el problema.

La ciencia se muestra así como una empresa humana en el seno de una cultura. Podríamos, desde la complejidad, decir que la objetivación es la producción en bucle recursivo caracterizado por interacciones autoorganizativas donde los sujetos co-construyen mundos cognitivos.

Entendemos que el conocimiento:

...contiene necesariamente: a) una competencia (aptitud par producir conocimientos); b) una actividad cognitiva (cognición) que se efectúa en función de esta competencia; c) un saber (resultante de estas actividades). Las competencias y actividades cognitivas humanas necesitan un aparato cognitivo, el cerebro,... las aptitudes cognitivas humanas sólo pueden desarrollarse en el seno de una cultura que ha producido, conservado, transmitido un lenguaje, una lógica, un capital de saberes, de criterios de verdad,... Por último, en toda historia humana, la actividad cognitiva se ha visto en interacciones a la vez complementarias y antagónicas con la ética, el mito, la religión, la política y el poder con frecuencia ha controlado el saber para controlar el poder del saber... (Morin, 1988, p.20).

El conocimiento es más que la información, se nutre de ella pero se enriquece e integra con experiencia, contexto, interpretación, reflexión; es por ello una co-construcción auto-eco-organizativa. Una trama compleja de reaprender a pensar y a vivir, en la aceptación de la emergencia de los entretreídos y de sus nuevas solidaridades. Así, no confundimos mapa y territorio, pues los mapas -modelos, teorías, leyes científicas- que trazamos de la realidad, no son exactamente la reproducción de la complejidad del territorio, que tiene variables ocultas que no están en los mapas. Nos incumbe superar la "ilusión" de que cartografiar la realidad es representarla fielmente, es sacarle una foto correcta.

Aparece por ello una teoría del conocimiento de segundo orden, esto es, un conocimiento del conocimiento (Morin, 1988). Desde el momento en que sabemos que no reflejamos la realidad tal y como es en sí, hay que hacer una teoría donde el observador y lo observado estén involucrados. Nos encontramos así con una epistemología de los sistemas reflexivos, una urgencia de procesos meta-reflexivos.

El conocimiento de la realidad, entonces, ya no es sencillamente reproductor, es creativo. Aún el científico, comienza a verse ya repleto de ejercicios de intuición, cargado de metáforas. Quizás así nos seduzcamos por las hipótesis como un momento capital en la construcción de una teoría científica, es cuando alguien en la investigación se atreve a preguntarse ¿y si esto fuera de otra manera, no como me han dicho siempre?

Es también una complejidad didáctica:

- El pensamiento complejo cambia los modelos didácticos, los objetivos por competencias, la transmisión de conocimientos por la socio cons-

trucción de los saberes, la gestión vertical por la horizontal, la actuación individual por la cooperativa, la acreditativa por la reguladora.

- El pensamiento complejo establece un diálogo abierto entre diferentes profesiones, favorece la imaginación, incorpora el riesgo, explora el campo emocional en las relaciones con los alumnos.

La organización del conocimiento muestra, en su visión histórica, un corrimiento en clave disciplinaria. Los escenarios universitarios, como actores neurálgicos de los procesos han estimulado modelos curriculares disyuntivos y han perfilado una investigación disociada, impidiendo cada vez más la integración metodológica y epistemológica. Como así también adoptando una profunda ruptura entre la realidad teórica y la praxis, transformando el problema de su integración, en uno de los nodos críticos fundamentales de la educación contemporánea. (Vesuri, 2006)

Las reformas universitarias estudiadas (GUNI, 2008), (Carelli, 1998), (CEPAL-UNESCO, 1992), (Barsky, Sigal, Dávila, 2004), no tienen un correlato investigativo suficiente, por lo cual se justifican estudios como el que aquí se presenta que dimensionen la discusión global en la particularidad de la educación superior, desde un nivel de indagación no sólo programático, sino epistémico. (Oliva Figueroa, 2008), (Scott, 2000).

Los sistemas educativos actuales, surgidos en la modernidad, han fomentado una concepción esencialista y objetivista del conocimiento, que se ve fuertemente reflejada en las prácticas docentes universitarias. Un conocimiento que ha logrado avances y triunfos pero que también ha pagado con exclusiones, parcelamientos, dicotomías, despersonalizaciones. La Universidad ha sido y es el lugar de las superespecializaciones y del divorcio de lo que está unido.

Los aportes teóricos logrados y los resultados empíricos recabados, muestran que la organización del conocimiento en numerosas disciplinas ha estimulado modelos curriculares e investigativos monodisciplinarios, impidiendo cada vez más la integración inter y transdisciplinaria, convirtiendo un fenómeno convergente en paralelo.

Nos encontramos además con cuestiones cruciales abordadas en la academia actual que refieren a la evaluación- la formación docente- la innovación- las competencias- los formatos disciplinarios- las redes comunicacionales, que dan lugar a diversidad de gestiones, discursos, pluralidad de prácticas y teorías. Asimismo favorecen epistemologías donde yacen demandas de modelos, conocimientos, con-

ceptualizaciones, organizaciones, comunicaciones e integraciones.

Estas demandas no están exentas de polémicas y conflictos, produciendo procesos de crisis ya que están conteniendo en sí paradigmas y concepciones del conocimiento diversas. La mayoría de las universidades están sufriendo estos procesos de cambio, muchas veces más significativos en los discursos y planteos teóricos que en las prácticas de gestión, docencia, investigación y de extensión que se debaten entre tradicionales y nuevos modelos.

A este respecto, es de destacar el rol estratégico que cumplen los procesos de evaluación y autoevaluación en la universidad, habida cuenta de la importancia que tiene como elemento modulador del proceso de conocimiento de lo que sucede en la institución. Estos procesos inciden directamente en los objetivos y la metodología de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, prestar atención a la evaluación de la institución como organización hologramada permite situarse en un marco efectivo para trabajar en lo realmente importante. En este sentido, desde la década de los 90 se viene impulsando una evaluación basada en la explicitación de los criterios, preocupada por los procesos, de carácter colaborativo, en la que se intenta la corresponsabilidad del alumnado. Se focaliza en las competencias, capacidades y principales aprendizajes.

La organización del conocimiento en formatos científicos y académicos nos remite inmediatamente a los modos con que el conocimiento científico ha sido conformado en sus formatos: disciplina- multidisciplina - interdisciplina- transdisciplina.

El marco del posicionamiento de esta investigación y su focalización en el pensamiento complejo enunciado por Morin (1991, 1995, 2001), nos dice que las problemáticas no consisten tanto en abrir las fronteras que reducen el conocimiento a los dominios disciplinares, sino en comprender lo que producen estas fronteras, esto es, los principios organizadores que promueven su organización. De allí, que todo cambio profundo en la organización del conocimiento requiera cambios paradigmáticos en las instituciones. Este marco teórico nos posibilita pensar un sistema auto-eco-organizativo para abordar teórica y metodológicamente los procesos de generación y validación, de autonomía y de libertad académica.

Nos detendremos en esta demanda de cambio porque creemos que podemos incorporar algunas reflexiones de utilidad al momento de comprender y poner en acción conocimientos.

Los actuales desafíos involucran una redefinición

del rol de las universidades tendiendo a la creación de redes. Esto significa la necesidad y pertinencia de fomentar nuevos formatos de conocimiento, en un tránsito de orden paradigmático complejo que posibilite la reintegración, religación de saberes dispersos en distintas disciplinas universitarias, desestimando la pura acumulación y las organizaciones y estructuras que parcializan y aíslan.

### ¿Multi -inter - trans- disciplina?

Debemos reconocer que las disciplinas se cierran en torno a su objeto de estudio y modo de abordaje, y no tienen exigencia de comunicación entre ellas. El análisis de los fenómenos fragmentados que implica este conocimiento no puede concebir su unidad y totalidad.

Los términos multidisciplinariedad, interdisciplinariedad surgen como una exigencia para corregir posibles errores y cierta esterilidad, acarreados por una ciencia excesivamente fragmentada y sin vasos comunicantes. (Donini, 2009)

La interdisciplina desborda a las disciplinas al mismo tiempo que permite el surgimiento de otras nuevas, pero sigue inscribiéndose dentro de los marcos y los objetivos de la investigación disciplinaria. Esta especialización y superespecialización del saber es un legado de la modernidad. La modalidad operante de un conocimiento fragmentado según estos formatos, impide en la universidad ejercitar el vínculo entre las partes y las totalidades como un holograma, y es incapaz de aprehender los objetos de conocimiento universitario en sus contextos, en sus complejidades y en sus complementariedades e inclusiones.

Uno de los problemas principales al abordar esta temática está dado por la definición del término interdisciplinariedad, que se realiza usualmente en alguna de estas cuatro maneras 1) a través de ejemplos, para indicar qué formas asume; 2) por la motivación, para explicar por qué ocurre; 3) por los principios de interacción, para demostrar el proceso de cómo interactúan las disciplinas y 4) por una terminología jerárquica, para distinguir niveles de integración utilizando rótulos específicos.

Al introducir el concepto de transdisciplina, de origen reciente y en un debate académico actual, su diseño nos lleva más allá de las disciplinas, sugiere relaciones de transformación que rebasan el propio campo científico y ponen en cuestión su organización y autonomía.

Debemos comprender que la transdisciplinariedad es básicamente diferente de la interdisciplinariedad.

Reclama una visión integradora del conocimiento que posibilite conocer la realidad multidimensional estructurada en múltiples niveles; sustituyendo así la visión de un estudio analítico de la realidad unidimensional impuesta por el pensamiento clásico. Exige nuevos principios conformadores del pensamiento y una fuerte apuesta a un paradigma que permita integrar, religar, incluir. Es una nueva opción que contiene y asume una gran riqueza ya que conlleva la articulación, la construcción, la reorganización, la transmisión y la comunicación de lo multidimensional. No obstante, la transdisciplina emerge en las disciplinas entre ellas y más allá de ellas.

Permite la constitución de un objeto complejo, en tanto sistema que habilita crear el intercambio, la cooperación y la policompetencia; solicita la coherencia que contiene a la diversidad y a la integración, y accede a comprenderlas en los interjuegos que posibilitan la dialógica cultural, lo hologramático y lo auto-eco organizativo.

### **Abordaje metodológico**

La metodología elegida tiene que ver con las exigencias de una investigación cualitativa y cuantitativa -con diseños que responden a las dos etapas: exploratoria-descriptiva/ y comprensiva/propositiva- en sus entretejidos complejos, alejada de criterios de objetividad y simplificación positivista.

La observación fenomenográfica (Morin, 2001), en tanto observación panorámica, trató de captar el conjunto del campo perceptivo y distinguió cada elemento particular este campo.

La etnografía nos permitió “leer entre líneas”, hacer posible la identificación de aspectos inadvertidos, silenciados y/o desconocidos de la cultura universitaria que se presentan a través de las prácticas cotidianas en la selección y priorización de contenidos. Desde este eje de razonamiento, la pesquisa sobre los pensamientos de los docentes y de los alumnos comporta algunos principios de la metodología fenomenológica, en el sentido de indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos.

La observación participante fue al mismo tiempo, una herramienta de obtención de información, como también del proceso de la perspectiva del conocimiento.

El estudio de casos pretendió conocer lo que implica “el caso particular” y descubrir los temas entramados en la acción. Las generalizaciones obtenidas mediante este tipo de estudios son generalizaciones menores, intrínsecas al caso, pues la finalidad fue la

comprensión de este último, ya que el objetivo básico era la comprensión del caso mismo desde la perspectiva de los actores sociales partícipes.

El análisis de conversaciones, discursos y narrativas permitió comprender y analizar textos, conversaciones y narrativas en el contexto en el que suceden. El análisis formal de las situaciones cotidianas tuvo por interés interpretar el contenido lingüístico/gramatical de los discursos de los actores al mismo tiempo que el de los textos ya producidos. (García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. 2009).

En cuanto a las herramientas utilizadas, destacamos: matrices de datos; planillas de observación fenomenográfica y participante; cuadros comparativos; diarios de campo; escritura de narrativas a partir de las de los documentos y de los informantes; cuestionarios para encuestas; entrevistas, cuadros estadísticos; uso de software: SPSS.

En cuanto a la población y el muestreo en el caso estudiado, seleccionamos una muestra aleatoria suficientemente representativa de la población total de los actores institucionales -directivos, docentes, alumnos- de la institución tomada por caso, con los criterios de representatividad, comprensión y construcción teórica.

### **Los resultados**

#### **La trama compleja de la triangulación**

Si bien los resultados hacen referencia a un marco más amplio, creemos que lo más innovador tiene que ver con la complejidad de la triangulación. Ella permite, que la información obtenida desde distintos instrumentos de recolección y de datos procesados, al mismo tiempo que desde distintos actores y textos, se integren desde cada una de las categorías emergentes.

Partimos de la información recabada en campo que se llevó a cabo en la institución “caso” con diferentes instrumentos y técnicas: entrevistas abiertas a los directivos; entrevistas semi-estructurada a los docentes; análisis de documentos elaborados por organismos nacionales, internacionales y universitarios; análisis de los programas de las asignaturas; encuestas a los alumnos; entrevistas semi-estructuradas a los alumnos; análisis estadístico de todas las informaciones.

A partir de los datos, destacamos el entrecruzamiento de las voces de todos los actores educativos -también la del mismo actor en diferentes oportuni-

dades o surgida de distintos instrumentos- con la información teórica.

Fueron los entramados de procesos y resultados los que nos permitieron esbozar el panorama actual y eliminar los posibles sesgos de la investigación, por un lado, y por otro cotejarlos con nuestras hipótesis de trabajo y supuestos iniciales.

La triangulación de la información procesada, ha sido integrada a partir de las categorías a- priori y emergentes de las que damos cuenta a continuación.

### 1-Integración de los conocimientos:

Este tema central arrojó diferentes informaciones de parte de cada uno de los actores institucionales.

Los directivos, ponen el acento en relacionar conocimientos de cátedras paralelas, para posteriormente avanzar en la vinculación de los conocimientos de las materias componentes de cada área. Los decires de los directivos nos permitieron inferir que existe una gran preocupación por la articulación de contenidos, pero -de igual manera- no percibimos un interés por promover una postura integral del conocimiento.

Los docentes evidencian la convicción de que es necesario relacionar contenidos. Con respeto a las áreas, algunos (40%) sustentan que se articulan contenidos, estrategias, autores, incumbencias, otros (30%), sostienen que solamente se organizan contenidos y los restantes (30 %) mencionan que existen acuerdos entre dos o más docentes de asignaturas semejantes, para no reiterarlos o superponerlos. La visión de los docentes la podemos sintetizar en la siguiente afirmación:

*“...Entonces primero fue articular los temas, para que no repitiéramos en las cátedras los mismos autores, las mismas temáticas y demás. Y después la otra articulación que se hizo realmente, fue desde el lugar de las materias paralelas, ver cuál era el campo de manera que el alumno tuviera formación integral, que no se desperdiciaran realmente las cátedras...”*

Si bien hay preocupación por la articulación, no hay ninguna mención de trabajar los contenidos transversalmente por proyectos de vida, por resolución de problemas, etc.

En la elaboración de los Programas de cátedras determinado porcentaje de docentes (60 %), expresa participar de la idea del trabajo por Área o por

Departamento. Sin embargo, cuando narran cómo llevaron a cabo su programación, ponderan el trabajo individual, restándole importancia a las reuniones grupales. Existe preocupación por evitar que los contenidos se reiteren en las cátedras, pero ninguno realiza acotación acerca de que no existen contenidos vertebradores que atraviesen el currículo.

Los alumnos, en las encuestas, señalan que la elaboración de críticas fundadas a determinados autores y/o textos, el planteo de preguntas a resolver en la casa, la resolución de problemas y la realización de proyectos de investigación son las actividades menos habituales. Reconocen así la relación de contenidos, entre las materias de un mismo cuatrimestre, pero ninguno menciona trabajos interdisciplinarios entre las mismas, ni siquiera algún trabajo práctico en común. Por su parte, un grupo mayoritario de alumnos percibe la existencia de un trabajo conjunto previo de los docentes sobre determinados temas. Sin embargo otro grupo (44%) de los alumnos encuestados refiere que frente a un mismo tema de trabajo existe una manera distinta de tratar la información.

Como investigadores, integrando la información, nos preguntamos si la existencia de relaciones entre los contenidos da lugar a comprenderlos como conocimientos que se integran, se articulan, se complementan. Ante esta duda, entrevistamos a los alumnos, presentándoles dos temas ejes, por separado, si existe articulación y si existe integración entre las materias de la Carrera. Las respuestas fueron ambiguas, porque la mayoría no pudo diferenciar entre las dos temáticas y contestó indistintamente. Quizás lo que más resalta es que para el 100% de los entrevistados hay articulación, y también para el 100% existe integración entre los contenidos de las distintas materias; coincidiendo –en algunos casos- los criterios. Sin embargo, al justificar sus respuestas, las razones ya no son tan sólidas y la generalización deja de ser tal, si bien el (23%) confirman la integración entre las cátedras lo hacen desde perspectivas personales o ambiguas tales como:

*“Y...lo que pasa es que la integración de contenidos me parece que lo haces en la medida cuando haya más horas de clase. A lo mejor uno no integra todo. Y si lo integras, de alguna manera en forma limitada me parece cuando vos estudiás”...*

Otro número de alumnos (67 %) no responde al interrogante de la integración, o la justifica marcando relaciones entre las cátedras, donde se privilegia, una vez más el trabajo previo entre los docentes para evitar superposiciones de contenidos.

## 2-Estrategias didácticas empleadas

Los docentes al ser entrevistados responden: el 40 % que sus clases son expositivas-dialogadas, el 30% simplemente expositivas y el 20% aluden a la reconstrucción del conocimiento.

*“...Yo doy los conceptos, enmarco a los autores, porque los alumnos no tienen ni idea.... Los alumnos participan mucho, se enganchan bastante con la materia, primero porque surgen temas de educación. Que son estipulados desde la cátedra. Hay muchos comentarios de sus experiencias...”*

Dichas respuestas difieren porcentualmente muy poco de las fijadas en los programas, donde las estrategias didácticas más frecuentemente mencionadas por los docentes fueron las clases expositivas y dialogadas (57.7%).

Los alumnos confirman los dichos de los docentes, porque la mayoría (88,9%) reconoce que las clases “conductistas” predominan y son las “más frecuentes”. En oposición al decir docente, solamente un pequeño grupo de alumnos (20 %) reconoce que tiene una activa participación en las clases. Esto es reafirmado cuando se les pregunta acerca de “las dificultades” que tuvieron en la carrera, señalando la contradicción entre el decir y el hacer docente.

Estas discordancias entre lo escrito y los discursos de los alumnos y de los docentes desenmascaran un fuerte obstáculo en el proceso enseñanza-aprendizaje para la construcción integrada de conocimientos.

En las entrevistas realizadas a los alumnos, para profundizar en esta temática, se les incluyó un tema más amplio, que *describan el desarrollo de una clase*. Nuestra sorpresa fue enorme cuando los entrevistados reseñaron clases netamente conductistas, catalogándolas con calificativos de “espectaculares”, porque les facilitaban el estudio, pero remarcando las características de tales:

*“...Excelente. Ella te da las fotocopias con todo programado, todo ordenado, con los ítems, o sea vos vas a la clase, ella empieza su clase con su desarrollo teórico y te va ayudando a completar. Te da la bibliografía, la precisa, ni más ni menos que ella quiere que vos sepas y que es la puntual y la necesaria..., podría decir que es la más conductista de todas. Porque es la que te dice “copia acá” “la palabra va “ver”, “no pongas otra...” y es esa. Pero es excelente...”*

Lo reseñado en esta respuesta, nos inquietó en

tanto no es el conveniente para avanzar en la apropiación del conocimiento y en superar la crisis que vive actualmente el ámbito universitario.

Las narrativas arrojaron muy pocas, o nulas referencias a los conceptos de multidisciplinariedad-interdisciplinariedad-holograma-recursividad-integralidad-inclusión-complejidad-multiculturalidad-autoevaluación-competencias.

Desde el principio de nuestra investigación afirmamos que no hay cambios reales en educación si no existen cambios paradigmáticos. El trabajo empírico demostró que no se produjeron cambios profundos, cambios de mentalidades en los protagonistas. Los discursos generalizados acerca del éxito de la implementación de los modelos didácticos en boga, no se reflejan en la práctica y la acción. Los entrevistados, alumnos universitarios, continúan aplaudiendo las clases centradas en el docente, quien expone, marca la bibliografía, los tiempos de aprendizaje, las exigencias evaluativas. Estas clases se transforman en espacios con poca participación de los alumnos y no apuntan su creatividad y a la innovación.

Los docentes, de la “carrera-caso” seleccionado, critican el paradigma pedagógico tradicional, sin embargo, los alumnos privilegian el modelo convencional de clase. Inferimos de las respuestas que algunos entrevistados las seleccionan por el facilismo que les brinda, y otros porque adhieren a ese modelo. Ambas posturas, nos permiten pensar que existe poca apertura hacia las nuevas concepciones, no perfilándose la amplitud necesaria para lograr cambios en la Carrera, y por último en la institución.

## 3- Evaluación en sus dos instancias.

La primera, la regularización de las asignaturas se concreta con algunas divergencias según los diferentes actores. Los docentes (10%) mencionan que el trabajo práctico consiste en que el alumno debe responder una serie de consignas, donde aplican la teoría a casos concretos. Otros refieren (10%), en cambio, que las respuestas de los alumnos implican la elaboración de reflexiones personales. La mayor discusión docente se plantea entre quienes piensan que tanto la regularización de las asignaturas como el examen final, puede ser individual o grupal. Los docentes que están de acuerdo con los trabajos grupales (20%) para la regularización de la materia, lo plantean como una necesidad de que los alumnos discutan entre ellos diferentes teorías.

Para la mayoría de los alumnos, la modalidad de trabajo práctico habitual es la grupal (89%). Mencionando la confección de resúmenes de texto como la actividad más frecuente (56 %).

Respecto a la segunda, la forma de aprobación de las materias -de acuerdo con la opinión docente- es variada. En algunos casos, son coincidentes con las estrategias didácticas planteadas y las formas de regularización (30%) y en otros, plantean como actividad evaluadora (40%), estrategias que superan lo desarrollado, para poner en juego competencias que el estudiante debe poseer.

El análisis de las encuestas realizadas a los alumnos permite observar que la elaboración de una síntesis de la materia y los detalles puntuales de algunos contenidos son las dos exigencias en los exámenes más mencionadas por los alumnos (85,2%). A su vez el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas de las encuestas a los alumnos permite reconocer la percepción de los alumnos sobre la preocupación que al respecto tienen los docentes.

Según consta en los Programas, la realización de un trabajo práctico (61,5%) es preferentemente la actividad más mencionada. En el examen final, se valora mayoritariamente la capacidad de aplicación de contenidos (42,3%). En algunos programas (11,5 %) no se menciona el tipo de examen final con que el alumno acredita la asignatura. Los alumnos (85,2%), en las encuestas, por el contrario, señalan como las dos exigencias mayormente registradas en los exámenes: la síntesis de la materia y los detalles puntuales de algunos contenidos.

#### 4-Evaluación y autoevaluación en la Universidad

También tuvimos en cuenta, a través del análisis e interpretación de los documentos, la evaluación/autoevaluación de la Universidad ¿Cómo se concibe la evaluación en la universidad? ¿Cuál es el discurso dominante sobre la evaluación en la educación superior?

Muchas universidades están pasando por esta instancia, también la de nuestro caso. Como consecuencia de la misma, desde el año pasado iniciaron un proceso de autoevaluación institucional. El análisis de los atributos marcados en la matriz cualitativa del tema Función Docente, nos permite inferir la preocupación de las autoridades –según surge de los puntos señalados para la realización de la autoevaluación- por el desarrollo de la investigación integrada al medio y la conformación de grupos de docentes en cada Facultad para realizar trabajos conjuntos. Al referirse a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, entre los atributos señalados, solicitan que la evaluación del quehacer docente se realice a través de la coherencia entre métodos de enseñanza, competencias a adquirir por

los alumnos y la bibliografía de la cátedra. La mencionada correspondencia, uno de los indicadores considerados por nosotros, es puntualizada acorde con la bibliografía internacional actualizada, como uno de los pivotes de la evaluación docente. Todas estas señalizaciones significan un notorio avance en ese sentido, porque lo indicado como atributos a evaluar, necesariamente requieren implementación.

La universidad refleja así el interés manifiesto en fomentar las actividades de investigación, con el firme objetivo de seguir creciendo en la calidad académica; sin embargo nuestra observación empírica la muestra como muy incipiente y con pocas comprensiones por parte de los docentes en sus cátedras. (Tobón, S. 2007)

#### 5- Universidad en tiempos de crisis

A los docentes se les requirió su opinión sobre este tema, pero muchos no tuvieron interés en responder y en otros casos no se pudo realizar por falta de tiempo. Dos docentes, expresaron:

*“...Hoy por hoy no contás con ninguna receta ni contás con ningún piso firme, estás permanentemente en contextos turbulentos...entonces tenés que estar preparado para enfrentar ese contexto turbulento...”*

*“...Yo no puedo hablar de las otras materias, pero en lo que a mí respecta... intentamos preparar a los alumnos para la crisis, y no solamente con problemas educativos, sino también problemas que afectan a esta generación, las dificultades que existen para trabajar la autoridad, la desmotivación...”*

Las respuestas de los alumnos (100%) refieren a que sí están capacitados para desarrollarse en estos tiempos de crisis, e incluso mencionan que seleccionaron esta carrera buscando cómo afrontar los cambios actuales que se le plantean a nivel laboral. Lamentablemente, los SI rotundos, se eclipsan cuando intentan fundamentar las respuestas

*“... una cosa es lo que veo en la teoría y otra cosa lo que veo en la práctica... Yo lo que... aprendo mucho, aprendí mucho porque uno si no estudia se va quedando entonces refrescás las cosas pero cuando hay esto que vos decís, nuevas...nuevas técnicas para decir ¿cómo hago en este tiempo? Y...buscala vos. Yo te doy la herramienta. Tal vez sí te dan la herramienta, pero después buscala vos. Sí... si lo mirás desde ese punto de vista te dan la herramienta...”*

“En algunas cátedras sí, en otras no.... Y, en algunas que se integra la teoría con la práctica.... en esa cátedra sí...después del año pasado no recuerdo mucho.....son muy puntuales las que lo logran integrar...”

La seguridad demostrada en los discursos acerca de la formación que están recibiendo para afrontar la crisis, por un lado, y la pobreza del discurso fundador de las aseveraciones, por otro, nos deja la incógnita del grado de conocimiento de tales expresiones.

#### 6- Cambios sugeridos en la carrera y posibilidad de concreción

Todos los alumnos efectúan sugerencias de cambios. Entre ellas debemos remarcar que algunos expresan mayor “integración entre los contenidos curriculares” (23%), lo cual se opone abiertamente a expresiones anteriores, en las cuales el 100% reconocía la integración existente.

“...lo que a mí me pasa es que en el tratamiento de la clase falta integración, después en el momento de ponerme a estudiar o a preparar el práctico me pasa que ahí me doy cuenta que me quedan cosas en el aire. Entonces siento que por ahí me quedan cosas sueltas, muchas dudas que me surgen en el momento de preparar la materia para rendir...”.

“No tanta yuxtaposición de contenidos, no tanta repetición ... hay cuestiones pedagógicas que son muy redundantes...”.

Ante esta situación planteada, no es difícil entrever que efectivamente se está operando una crisis en el interior de las instituciones escolares y en cada uno de los actores involucrados pero que no están los recursos para dar respuestas. Una mirada introspectiva de nuestro “caso” permite formular respuestas, enumerando las sugerencias de cambio. Sin embargo, un número de respuestas (69 %) enuncian solamente cuestiones prácticas o facilistas

“...la modalidad de cursado es como que todo esto ves todo muy rápido... o sea, las materias se te hacen este....amplias para estudiar pero obviamente, el hecho de que vos vengas solamente los sábados, de que tengas doce materias por año cuando en otras carreras son seis...pero eso me parece que es propio de lo que nosotros elegimos, no me parece que sea lo óptimo”...

“Y...porque estamos viendo compañeros que no vienen por ahí por meses y eso nos parece injusto...Claro, porque te sentís bien, porque necesitás como que vos dejaste de lado un montón de cosas, porque es un sacrificio terrible para mí. Después de tanto tiempo de haber terminado el profesorado meterme acá y es un mundo nuevo, .pero igualmente recién cuando me metí a estudiar las materias ahí me di cuenta que me gustaba, porque te explico era como todo muy nuevo...”.

Al pensar en los cambios, transitando las crisis, no subyacen en las respuestas de los alumnos, exigencias de modificaciones innovadoras, de cambios paradigmáticos. Inferimos que en algunas respuestas, se esboza, muy tenuemente, el diálogo entre las ciencias creando las simientes para establecer puentes entre las materias.

Enlazada con la pregunta anterior, se les interrogó acerca la posibilidad de concretar tales cambios. Un porcentaje de alumnos (31%) piensa que las variaciones propuestas son impracticables. El resto que responde afirmativamente (69%), lo hace desde una visión simplista, haciendo hincapié en la reestructuración de los tiempos de los espacios curriculares, por ejemplo:

“Yo creería que si porque en general, hacer una presentación de los autores que uno después ya se pueda poner en contacto con los autores para trabajar o pensando en las instituciones educativas de las que venimos o hacia las que vamos. Entonces eso también creo que le da un realismo mas marcado y hace que uno se sienta un poco mas involucrado. Y eso...pasar el tiempo de la carrera desde una visión teórica o desde solamente un desarrollo bibliográfico pareciera como que queda lejana la relación con la vida, con la práctica...”.

“Pueden ser viables pero tenés que acortar contenidos también, o sea tenés que seleccionar contenidos. No podés dar una cantidad de contenidos....y después orientar a que se siga estudiando. Porque hay una realidad todo no lo sabes acá. Esto es un avance...”.

Las oportunidades de cambio yacen en el imaginario de los alumnos, pero con bajo nivel de creatividad. No aparecen debates sobre los conocimientos y las disciplinas, sobre los significados inherentes a los conceptos utilizados y a las decisiones metodológicas implicadas.

La presente investigación interpreta, desde los propios actores, los modos en que fue percibido y vi-

venciado su accionar. Se trata de narraciones institucionalizadas, por ello, están marcadas por los discursos de la normativa y los saberes técnicos; pero en tanto relato constituido/constituyente desde cada uno, se filtran con toda su fuerza, las dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas.

De este modo las narraciones obtenidas de los entrevistados constituyen documentos complejos, altamente significativos, a través de las cuales es posible dilucidar los aspectos de las prácticas que son cuestionados, aquellos que son valorados y otros que son percibidos como pendientes de realización. En este sentido, no sólo revelan un modo de saber, sino que permiten interpretar la trama de significaciones que definen al contexto en el que esas prácticas cobran ciertos valores éticos y profesionales. Por ello han constituido informaciones valiosas para el proceso investigativo y de contrastación de nuestras hipótesis.

Por lo antedicho, teniendo en cuenta que esta investigación tiene una serie de variables establecidas *a priori*, y que las mismas funcionaron tentativamente a la hora de la recolección de información, abordamos el registro de las entrevistas interpretándolas como fragmentos del relato que sustentan las prácticas educativas, los discursos y representaciones, siempre en el contexto del "caso".

En el discurso de los entrevistados aparecen ciertas referencias y términos que adquieren valor emblemático y estructurante respecto de ese decir. Estas palabras claves en esos discursos, nos permitieron comprender el contexto simbólico en el que las prácticas educativas que analizamos se desarrollan y, además nos hablan también de la institución educativa.

También, los decires presentan ambivalencia de criterios, cuestión que se evidencia no tanto en los relatos lineales, sino en el entrecruzamiento de las distintas respuestas; donde las estrategias didácticas empleadas en las clases, por ejemplo, no coinciden con lo exigido en los exámenes finales. Las narraciones hablan de "apropiación magnífica del tema", pero no de un proceso de "co-construcción del conocimiento" de parte de los alumnos. Es evidente el énfasis puesto en la temática de los contenidos, no así en el conocimiento. No se infiere preocupación por integrar el conocimiento interdisciplinariamente, entre las cátedras, ni tampoco por establecer algún tipo de relación interdisciplinaria, menos transdisciplinaria.

Los resultados nos han mostrados dilemas disyuntivos entre la teoría y la práctica; es decir discursos y documentos de organismos académicos y de gestión pública con enfoques innovadores y cuestiona-

dores de modelos tradicionales, frente a realidades concretas de continuidad del sistema vigente en nuestras universidades.

Así es que necesitamos, en nuestra investigación, ver e integrar muchas caras de la misma realidad. Todo conocimiento nos abrió a nuevos interrogantes, a buscar las brechas e intersticios y a escudriñar en las posibilidades o no de juegos legítimos de cambios que pasan por la cuestión de la co-producción y la validación de conocimientos.

### **A modo de reflexiones críticas**

Si bien referimos a conclusiones de la investigación, debemos entenderlas como aproximaciones, como conocimientos a la vuelta de un transitar investigativo no acabado ni absoluto, que se abre a nuevos problemas y a distintos itinerarios.

La ruta crítica de nuestra investigación, focalizada en lo cualitativo si bien entramada con lo cuantitativo, nos desafió ante la presencia de un investigador involucrado, donde juegan subjetividades, riesgos de sesgo personal, y posibilidades de establecer caracterizaciones o inferencias excesivamente dependientes de nuestro propio marco teórico y de nuestros supuestos. Concientes de ello, nos preocupó el rigor -no rigidez- y la validación científica; así buscamos integrar en la diversidad de una misma variable la convergencia de información sobre un mismo fenómeno, el uso de diversas estrategias metodológicas y variados actores, la observación y la contrastación continua en el propio contexto. El uso de la triangulación de datos, de investigadores y de teorías; el análisis e interpretación de la información a partir de la aplicación de métodos (cualitativos, cuantitativos, fenomenológicos), al mismo tiempo que el análisis estadístico propio de metodologías cuantitativas han sido nuestra apuesta. La contrastación de las hipótesis co-construidas desde la relectura de documentos de diversas instituciones universitarias, de organismos oficiales nacionales e internacionales, y desde la institución caso, desde el trabajo en campo han dado seriedad a nuestra empresa intelectual.

Los resultados son un enérgico llamado de atención sobre lo que es nuestra universidad actual pero también acerca de las posibilidades de cambio. Es que nuestra actualidad se ve atravesada por una temporalidad inquietada, con contextos perturbadores que no pueden ser cartografiados bajo las coordenadas fijas de Descartes; tal como lo conciben muchos intelectuales, desde distintas vertientes científicas y disciplinarias, produciendo un giro profundo en perspectivas, enfoques, teorías y metodologías. Asistimos, también, a la disolución del

consenso hegemónico del “modelo estándar” de la mano de nuevos principios, matrices, teorías y avvenimientos de solidaridades y redes sociales.

Las universidades contemporáneas están atravesadas por crisis y cuestionamientos cruciales. La mayoría, sigue fundada en las bases paradigmáticas de la educación superior tradicional que impulsa esquemas cognitivos y conocimientos disyuntos. Los intelectuales han producido propuestas de cambios en las matrices disciplinarias, en la apertura inter/transdisciplinaria y en los programas de investigación, las acciones plasmadas por la universidad parecen no responder todavía, en su totalidad, a estos cambios paradigmáticos. Transitar la tensión engendradora entre tradicionales modelos y nuevas perspectivas es el reto para la universidad.

Aventuramos, como aspecto propositivo, guías para los cambios:

- Los conocimientos integrados, superando la división en compartimientos de las disciplinas desde enfoques simplificadores.
- El curriculum complejo incluyendo estrategias y competencias complejas en contextos de incertidumbre.
- El rol de la gestión directiva, de la gestión tutorial y de asesorías como espacios intersubjetivos rescatando a la persona como sujeto activo.
- La solidaridad de la Universidad hacia la sociedad a través de proyectos cooperativos.
- El rol de la investigación tanto en la formación docente como en la realización de la misma en cátedras.
- La construcción de redes intra e interinstitucionales.

Es dentro de esta perspectiva que aspiramos posicionar una idea de universidad y de co-producción y validación de conocimientos integrados, en los actuales contextos y en las cambiantes demandas, un espacio de co-construcción de los nuevos tejidos intersubjetivos, como plataforma de los nuevos modos de producción de conocimiento, como espacio para la creatividad intelectual.

La formación profesional que brinda una Universidad deberá así animar no sólo al diálogo sino, más específicamente, al “debate”, que es la asignatura pendiente, no sólo sobre cuáles son los conocimientos valorables, sino cómo se integran para la real formación del egresado universitario. En medio de la

vida universitaria que aísla y compartimenta, es necesario formar futuros profesionales que recuperen la integración de los conocimientos y de las disciplinas, el reconocimiento del otro, la vida comunitaria. Esa renovación debe llevar a abandonar toda estructura que sea caduca, en cuanto ya no es cauce de vida, de crecimiento y de fecundidad intelectual.

El pensamiento complejo nos permitió visualizar que la oportunidad de cambios en la Universidad -como toda institución compleja, de crisis y de alto fermento creativo- yace en ella misma, dando lugar a debates sobre disciplinas, conocimientos y formatos, sobre los significados inherentes a los conceptos utilizados y a las decisiones metodológicas implicadas. Poder integrar la compleja, diversa y antagónica situación teórica de la academia actual acerca del conocimiento en la Universidad, no fue tarea fácil.

Recorrimos distintos itinerarios, a veces laberínticos, que tendimos a entramar a partir de puentes y complementariedades. Co-construimos la trama teórica y empírica donde yacen miradas diversas sobre un sistema universitario que debe estar a la altura de los tiempos que nos tocan vivir.

### Referencias bibliográficas

- BACHELARD, G. (1989) *Epistemología*. 2da edición. Barcelona: Anagrama
- BACHELARD, G. (1997) *La formación del espíritu científico*. 21 edición. México, Siglo XXI
- BARSKY, O.- SIGAL, V.- DÁVILA, M. (coords) (2004) *Los desafíos de la Universidad argentina*. Universidad de Belgrano, Siglo XXI Edit., Arg., Bs.As.
- CARELLI, D., *Universidad Argentina frente al siglo XXI*, 1998. (Documento inédito)
- CASTORIADES, C. (2008a) *El mundo fragmentado*. Argentina, Terramar Ediciones
- CASTORIADES, C. (2008b) *Ventana al caos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas
- DONINI, A. (2009): Crisis y desafíos de la universidad contemporánea. *Revista Consonancias*. Año 8, N°27, mes de marzo, págs. 5-10, Instituto para la Integración del Saber, Bs.As., UCA
- GARCÍA DE CERETTO, J. y GIACOBBE, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario, Homo Sapiens
- GUNI (ed) (2008), *Higher Education in the World: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Palgrave Macmillan, Londres.
- MATURANA, H.- VARELA, F. (2003) *El árbol del conocimiento*. Bs.As., Lumen Editorial Universitaria, Buenos Aires
- MORIN, E.- MOTTA R. (2004) *De la condición humana a la “humana condición”, el desafío de la Educación planetaria*. Cátedra Itinerante Unesco
- MORIN, E., (1988) *El Método. El conocimiento del conoci-*

- miento*, Madrid, Cátedra.
- MORIN, E., (1990) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa
- MORIN, E.,(1991) *El Método. Las ideas*. Madrid, Cátedra
- MORIN, E.,(1995) *Sociología*, Tecnos. Madrid
- MORIN, E., (2001) *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión
- OLIVA FIGUEROA, I (2008) Conocimiento, Universidad y Complejidad: Bosquejos Epistémicos y Metodológicos para una Vinculación Transdisciplinaria. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2.
- PRIGOGINE, I., (1997a) *Las leyes del caos*, Barcelona, Crítica
- PRIGOGINE, I., (1997b) *El fin de las certidumbres*, Chile, Andrés Bello
- SCOTT, P. (2000) El rol cambiante de la Universidad en la producción de nuevos conocimientos, en *Pensamiento Universitario*, N° 8, Bs. As..
- VESURI, H. (comp.) (2006) *Universidad e Investigación científica*. CLACSO Libros, Bs.As.
- TOBÓN, S. (2007) El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedeúticos. *Acción Pedagógica*, N° 16/enero-diciembre, págs.14-28 (En línea, marzo 2010)

## Deep simplicity. The dangers of intervention in curriculum

---

## Simplicidad. Los peligros de la intervención en currículum

Saville Kushner\*  
*University of the West of England*

### Abstract

The article analyses the position of two important educational thinkers: A.S. Neill and L. Stenhouse. The author finds the radicalism of their position in their confidence to stand back, to see curriculum not as an intervention, but as a set of conditions for learning. Both theorists shared an educational principle: that complexity of intervention interrupted and did not guarantee the quality and the freedom of learning. They saw educational quality in terms of complexity –yes– but complexity situated elsewhere than in interventions. From these perspectives, the author questions the present educational situation, where he finds that the power of the “single narrative” to determine interactions is a general principle of social and political life.

**Keywords:** Radicalism, conditions for learning, educational principles.

### Resumen

El artículo analiza el posicionamiento de dos importantes pensadores del campo educativo: A.S. Neill and L. Stenhouse. El autor encuentra el componente radical del posicionamiento de estos pensadores en su visión del currículum no como una intervención, sino como un conjunto de condiciones para aprender. Ambos comparten un principio educativo: la complejidad de la intervención no garantiza la calidad del aprendizaje, ni la libertad del aprender. Ellos conciben la calidad de la educación en términos de complejidad, una complejidad contextualizada en un espacio diferente de las intervenciones docentes. Desde estas perspectivas, el autor cuestiona el presente del mundo educativo, donde encuentra que el poder de la “narrativa única” para determinar las interacciones es un principio general de la vida social y política.

**Palabras Clave:** Radicalidad, condiciones del aprendizaje, principios educativos.

---

#### \* Correspondencia con el autor:

Saville Kushner, University of the West of England, Frenchay Campus/Coldharbour La Bristol BS16 1QY, Bristol, UK E-mail: saville.kushner@uwe.ac.uk

*"If humanistic science may be said to have any goals beyond sheer fascination with the human mystery and enjoyment of it, these would be to release the person from external control and to make him less predictable to the observer..."*

Maslow, *The Psychology of Science*.

The act of educating is simple. It consists of not intervening. What makes it complex is the need we feel to do things to children and young people, to structure their world.

### **An Extremist: A. S. Neill**

Summerhill School was founded by A.S. Neill, a failed teacher, an amateur psychologist, an extremist. His extremist tendencies (Neill, 1973) were an expression of his total commitment to young people - "you are either for them or against them" he argued - there is no middle ground. His great insight was that acts of omission had greater educational and growth potential than acts of commission. The more the adult intervenes in the life of the child the greater is the danger of interrupting a preternatural tendency to develop positive social attributes and dispositions. Far from the bleak and paranoid fantasies of William Golding in *Lord of the Flies* (1990) children have a natural tendency to order and empathy. Left alone, children are driven by curiosity, experiment and collectivism.

Neill's thinking was no fantasy. He created Summerhill School. Until today, there lessons are voluntary. The school's day-to-day life is run by a parliament of children, older children put young children to bed at night unsupervised. The parliament has developed hundreds of rules - many of which regulate social life, but many of which also regulate educational life. For example, you are not allowed to use computers in the morning, since social networking might interrupt those lessons kids do want to attend. Teachers are not allowed to insist, or even encourage, children to attend lessons; they can be penalized by the parliament. It is not unusual for a young person to start school and not attend lessons for six months - sometimes even a year- though they eventually do. Even then, they attend a fraction of the lessons my children attend to in their State school. In any event, lessons only take place in the mornings, leaving afternoons for free association, which is, in fact, the routine of the school. If children choose to take State examinations they do and they are supported by teachers. Governmental inspections (even the infamous hostile inspection carried out in 1999 when often tried and failed to close the

school) show that Summerhill "kids" pass examinations at the national average level. The kids cram. Interestingly, there is no library in the school as "book-learning" could come at any time; Neill sought to concentrate on educational priorities. There is no need to agree.

There are many stories told about Summerhill School -and there are many stories that are not told. In spite of the free association at night times there has never been an allegation of child sexual abuse, nor a teenage pregnancy. There is no bullying in the school and never has been. There is a great deal of argument. The kids talk about how they learn social responsibility, relationships between individual and collective, what we now call *resilience*, scepticism and more -all through the constant conversation that passes between them as they build their tree-house, wander the grounds, sit in their rooms, collect for lunch, lounge around at bed-time. They say they are being educated.

All of this is not to say that there is no curriculum. The absence of books, of a regular teaching timetable, the scarcity of planned pedagogy, the complete absence of disciplinary measures, that there is no syllabus to speak of, merely removes from Summerhill the "furniture" of schooling. There is a curriculum. It is the school. To leave children alone is not to abandon them - Golding's absurd premise -. It requires you to create safe and nurturing conditions in which free association achieves educational quality. The school experience is the curriculum in that it is the *medium through which young people interact to position themselves ethically in the world of knowledge and action*. They build tree-houses, for the most part.

### **The Pragmatic Radical: Lawrence Stenhouse**

Lawrence Stenhouse was Britain's leading curriculum theorist. While Neill was thinking *sui generis* Stenhouse had an intellectual lineage that reached back to the Philosophical Pragmatists including Dewey and Joseph Schwab, but also the british philosopher, David Hume. Pragmatism might best be thought of as *optimistic existentialism*. The focus is on the "here-and-now", but with less preoccupation with the void on either side and the absence of immediate meaning. The Pragmatists resolved the existential dilemma in action. If a thought has no consequence in the world of action, if it does not in some way advance possibility, then it is meaningless -or, rather, it can achieve no meaning. Dewey translated Pragmatism into educational action, with its centrepiece the teacher as public intellectual. Stenhouse similarly placed the teacher at the heart of

his educational passions. He had a sign above his desk at the University of East Anglia, both to declaim and to remind himself: “No curriculum development without teacher development”.

Like Dewey, Stenhouse (1975) saw the classroom as a “here-and-now”, an arena for action. In this, he departed from A.S. Neill who had little interest in regulated environments. The two never met – though they lived just 50 miles apart. But Stenhouse, too, was an extremist of sorts, a radical, which is to say, a man of commitment. For him, educational quality was to be found in pedagogical interaction. He was dismissive of preoccupation with outcomes – not dismissive of outcomes. For him, the goal was to transform young people into informed, free and independent voters. To make the individual less subject to external control. But this is an accomplishment, not an objective –to be hoped for, worked for, but not pre-specified. For Stenhouse, there was no predictability in the link between pedagogy and learning. Indeed, he rejected the idea that this relationship is causal. Teaching –the teacher– is a resource, not a determinant. Perhaps the best known words of Stenhouse (1975) are these: “education as induction into knowledge is successful to the extent that it makes the behavioural outcomes of the students unpredictable” (p. 42). The key element of that sentence is *to the extent that*. This is an aspiration towards which we can only progress.

Stenhouse advocated for a shift of attention from educational outcomes to the quality of process –a shift from learning objectives to what he called “principles of procedure”. Instead of *causality* (good quality teaching = good quality learning = good quality results), he was concerned more with *curriculum interaction* – i.e. creating a set of conditions within which students are able to develop independent judgement. The vehicles for this were classroom-based discussions and, most importantly, neutrality of the teacher. In the context of a discussion about, let us say, racism, the role of the teacher was to manage the quality of discussion and to provide appropriate learning resources. The teacher’s principal task was to multiply the range of narratives around a theme, supporting students and then stimulating the search for alternatives. What makes this role difficult to sustain is that the teacher’s neutrality extended to the substantive issue under discussion. If, for example, a student expressed a racist view, the teacher was not allowed to show disapproval. If, indeed, students left the discussion as confirmed racists, this, too, was not the business of the teacher – so long as that was a view forged through proper evidence-based deliberation. Of course, Stenhouse held the residual Pragmatist view that good quality deliberation would be sufficient to guarantee progressive moral outcomes – that racism would, in the end, yield to proper

scrutiny and contestation.

In advocating this, Stenhouse did not diminish the intellectual status of the teacher nor the complexity of the challenge they faced –on the contrary. For the teacher, maintaining a position of impartiality in high quality classroom discussion was a multifaceted challenge. It required personal insight and commitment, articulation of educational principles, careful negotiation with colleagues and managers, courage, facilitation skills, good and trusting relationships with students, good knowledge of substantive discussion themes, self denial and, above all, tolerance for epistemological uncertainty. Not to intervene, for Stenhouse, was the greater intellectual challenge.

But Stenhouse’s passion for teachers went even further. He developed classroom action research. Long before Donald Schön (1987) wrote his seminal book *Educating the Reflective Practitioner*, Stenhouse had defined practice (pedagogy) as a process of enquiry. All classroom knowledge is a hypothesis to be tested in the cauldron of pedagogical exchange –teachers deal with provisional insight, they do not (as it is expected now) peddle second-hand certainties. At best –at Pragmatic best– they deal not with theory but with *theorising*. Hence, the purpose of classroom action research was for teachers to take control of the educational narrative: curriculum, its purposes, contents, relationships. And for that to happen, teachers had to be in control of “standards”. And principal among these was the intellectual autonomy of the student and the development of their independent judgement. To intervene with an authoritative view was a contravention.

### **Radicalism a Necessary Monster**

The radicalism of the position of these important educational thinkers laid in their confidence to stand back, to see curriculum not as an intervention, but as a set of conditions for learning. They differed radically. Stenhouse (1975), like Dewey, believed in pedagogy and in the classroom as the laboratory for democracy. Instead, Neill was dismissive of classrooms and teaching. But they shared an educational principle: that complexity of intervention interrupted and did not guarantee the quality and the freedom of learning. Rather, both saw educational quality in terms of complexity –yes– but complexity situated elsewhere than in interventions. For Neill, educational complexity laid in the experience of the child as they struggled with coming to terms with a world dominated by adult values, resolved competing orthodoxies forced upon them by authority, and, not least, sought understanding of how to position themselves

in the world of peers. Stenhouse saw quality in the complexity of a teacher's experience as they entered into their own struggles to resolve organisational and political demands with their own educational values which, too often, are implicit, incipient. For both, the greater the determination of curriculum interventions, the more energy went into making complex those interventions, the greater the potential erosion of individualism and the greater the conditioning for external control. Predictability in learning outcomes was to be avoided at all costs. It was, therefore, prudent to intervene at the minimal level.

In terms of contemporary schooling, the challenge each author presents is possibly too great, the focus on schooling outcomes too solid and too politicised. We might argue for students to have free periods on their timetable to allow for free exchange and reflection, or for test-preparation to be suspended for long enough to allow for extended classroom conversation; for schools to create deliberative space and to give teachers career rewards for experimenting with pedagogical roles. We could –and should– be thinking critically about the new global fascination with behavioural conditioning and outcomes. We should return to questioning, as we used to, the difference between *education* and *schooling* and how to reunite them. We should be promoting a return to school-based curriculum development –striking a democratic balance between national curriculum principles and local curriculum determination, and stimulating public debate about the status and the role of the teacher as intellectual leader in society. As part of this, we should be reconsidering the founding of curriculum on disciplinary knowledge and shifting it towards domains of experience and the realisation of social ethics. We need a return to the kind of curriculum theorising in universities and in the teaching profession that allows a new Stenhouse and Neill to emerge: new partnerships between universities and school based not on trainee-teacher competencies, but on pedagogical theorising. Above all, we should be forging a new contract with young people which recognises, not just their rights, but the complexities they face and manage –with or without the support of the school, usually without. More than all of these, we could do more to simplify the conception of intervention.

### **The Contemporary Context: Narrative Control and Economic Identities**

These are hard times. Fiscal austerity has become a political fetish across the world. Bankers and financiers seize the moment and, in the analysis of Michael Moore (*Capitalism: a Love Story*), stage *coups d'état* in the advanced economies. To do so they

create single, hegemonic narratives –such as that of “economic crisis”. These narratives capture the fear and the imagination of citizenries and institutions and achieve dominance. Acceptance of austerity, belief in balanced budgets, irrational fear of national “bankruptcy”, buying-in to economic identities (*consumers* and *clients* rather than *citizens*) – all these are conditioned by the power of the single narrative.

More corrosive still of democracy is that they control the narrative explanation of context, exert influence over the dynamics of interactions within that context –including relationships. Living under the chronic fear of economic collapse persuades people to act in certain ways, to measure their tolerances in particular ways, to engage with systems and ideas in ways that are dictated by the zeitgeist. Under the twin (related) narratives of economic well-being followed by economic collapse, we are persuaded to think of ourselves in economic relationship with others. For example, in the UK and the USA, each university professor is a “cost-centre”, expected to earn their salary, gaining esteem from senior managers for their capacity to earn. But think, too, about the parents of children who cannot afford to pay university fees for all. Do they choose which to send to university and when? Or children of parents who need institutional care which can only be paid with their inheritance, which would otherwise rescue them from economic vulnerability. What decisions are being conditioned by financial considerations? And then think on the broader scale of Western and advanced industrial economies that rely on the buoyancy of consumer spending with all the attendant pressures to consume exerted by politicians and the financial sectors. All these and more are examples of how our relationships with each other and with the State have been cast in economic terms –how we have bought into economic identities.

Here is evidence of how interactions in a context are governed by control of the narrative.

Control is tightened by the appropriation of language. The progressive vocabulary of social inclusion, entitlement, rights, autonomy is taken over as part of the technology of intervention. Alongside whole-class teaching, a national curriculum, punitive inspection and enforced consensus over educational goals comes *Personalised Learning*: an Orwellian trope, a conscription of critique, a requisitioning of the rebel. The National Curriculum is defined as an “Entitlement” curriculum, a treatment that is every pupil's right. But the line between coercion and entitlement is blurred. Since the Asian pupil in inner-urban industrial city, the farmer's daughter in the rugged highlands, and the wealthy child of a chic suburban lawyer all share the same entitlement to knowledge, this translates into a universal stipulation

and a universal teacher-proof formula for knowledge. Narrative control over the curriculum translates into a “one-size-fits-all” curriculum. Those who write the text-books become a wealthy educational elite.

I am saying here that the power of the “single narrative” to determine interactions in a context, is a general principle of social and political life, to be found at all levels of social exchange -including the classroom. Stenhouse understood the principle: that if the teacher controls the “narrative” of the curriculum then she controls curriculum interactions -i.e. how pupils interact with each other (competitively or collaboratively), how pupils interact with the teacher (through discipline or exchange) and how pupil and teacher interact with knowledge (mediated by authority or by scepticism). Indeed he distinguished between the teacher being *an* authority from the teacher being in authority- in the former, the teacher controls the narrative and exercises discipline; in the latter, the teacher offers herself as a knowledge resource. A.S. Neill famously enunciated the principle, “you are either for the child, or else you are against them” -there is no middle way. Neill relinquished all control over narratives and left individual students to elaborate their own.

In curriculum and classroom terms, the hardest narrative to lose is that of linear rationality. The denial of student agency comes in many forms, all aspects of a rational system that denies the student control over their movement, their association, the focus and purpose of their learning. We see this in what has been called *the grammar of schooling*, the system of rules, forms of organisation, use of time and other structuring devices (Tyack & Cuban, 1995). That students are sorted by age and grade, that classes are generally around 55 minutes long, that a school year numbers around 195 days, that ideal class size number around 30 students, that a solitary teacher stands in front of a class, all of these were determined with a long-ago historical purpose; in fact, at the turn of the 20th century. Sometimes the purposes had nothing at all to do with student learning and education. The common length of the school year, the school week and the duration of a lesson were determined as a base (the *Carnegie Unit*) against which to validate the claims of university professors to a pension.

As Tyack & Cuban (1995) show, the grammar of schooling has served to resist educational innovation and interdisciplinarity for more than a century. It has allowed this industrial model of schooling to be globalised -possibly more successfully than even the Catholic Church and on a par with flight booking technology. I write this article in England for a journal in Argentina -I will send it to a colleague in Indonesia and another in Tanzania. All, irrespective of cultural

and political diversity, will understand what is meant by “classroom”, “curriculum”, “instruction”, “teacher”. And not just because all cultures reproduce themselves through a few large people initiating many smaller people, but because the “grammar” of schooling -the furniture of a school day- has become a default mode of intervention in the lives of young people. The key value of this set of arrangements is productivity. The quality of learning is subservient.

Neill dismissed the grammar of schooling, Stenhouse undermined it with unpredictability. Neither could be contained in a highly structured organisational environment. Summerhill School remains unique and resists replication. Stenhouse’s curriculum experiment -with the teacher as neutral chair and young people arriving at their own judgement as to what counts as knowledge- stood as a beacon for a generation of teachers, but it was rejected by schooling’s immune system. The level of intellectual autonomy it gave to students was simply too challenging.

### **Austerity and Disaffection**

But Neill and Stenhouse are out. Their ideas are historic. Austerity in ideas, in economy. The philosophical opulence of ideals of unlimited progress, the capital wealth implied by the child rights agenda both give way to the mean and relentless predictability of achievement. “Education as induction into knowledge is successful to the extent that it makes the behavioural outcomes of the students unpredictable”(Stenhouse, 1975:82) “Unpredictable”. A modern anathema. Narrative control dissolves in unpredictability. Pre-specification of learning outcomes is all. In England the system of national inspection ensures control with punitive consequences. Teachers have been required to write pre-specified learning outcomes on the black/whiteboard at the start of the lesson. Liturgy. Orthodoxy. There was a telling moment, after some years of extensive research into the modern phenomenon of “the disaffected pupil”. The educational research community realised in a collective moment of insight that pupils are not disaffected from school. They continue to go to school -there is no significant rise in truancy. But they are disaffected from a turgid, irrelevant curriculum whose control is so tightly held by interventionists. That it is beyond negotiation. Nor is there any escape (Elliott, 1998). The interventionists insist upon *inclusion*. There is no respite available through educational exclusion; no pupil can exercise the right *not* to attend class, as they do so productively at Summerhill.

A project. Artists and teachers work together to use creative enterprise to unlock curriculum control.

They seek “provocations”, hammers that break assumptions; teachers can see through the cracks. A moment. Two theatre artists are working with children of nine on improvisation. These are the potentially excluded children. They all stand in a circle. Inside the circle is (supposedly) *inclusion*; outside the circle is the symbolic *exclusion* –the non-society, the cast-outness. All pupils stand in the circle. One stands facing out. All others face in. Where is he facing? Whence comes the courage and insight that allows this act of supreme, subjective creativity? Where is he facing? The teacher showing the video is crying. This is a redemptive moment for her. The project enquires into exclusion. It turns out that for some – the marginal, the courageous, the “disaffected”– exclusion is a goal to be reached. Special Unit. Small class size. Other children at the end of the same arduous journey, away from curriculum control, away from punitive inspection, from pre-specified learning outcomes –away from the purview of the interventionist. The teacher cries. The artists reflect on their own disaffection and their admiring eye falls on that kid standing in the circle facing out. The journey the artist should make, the teacher should allow.

How do you escape the single narrative? Like Bhopal gas, it's the air you breathe even as you run away. So you create a new atmosphere –you make an Acampada. And what do the Acampadas do? They insist on public debate –they are committed, as a movement, to deliberation. They will not intervene in the curriculum of politics. They make no recommendations for voting. The outcomes they seek are unpredictable, accomplishments rather than objectives; consensus is corrosive to their fabric. They are classrooms of democracy. Up to now, you cannot intervene in an Acampada. They resist structure. Neill would feel comfortable in the contemporary Spanish plazas.

### References

- Elliott, J. (1998). *The Curriculum Experiment: Meeting the Challenge of Social Change*. London: Open University Press.
- Golding, W. (1990). *Lord of the Flies*. London: Faber and Faber
- Neill, A.S. (1973). *Neill! Neill! Orange Peel!* London: Weidenfeld and Nicolson.
- Tyack, D. & Cuban. L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: a Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: MacMillan.

## Hacia la evaluación de los procesos de interactividad del *Dispositivo Hipermedial Dinámico Telares de la Memoria*

### Towards assessing of interactivity processes in *Dynamic Hypermedia Device Telares de la Memoria*

Patricia San Martín, Guillermo Rodríguez,  
Griselda Guarnieri, Silvana Martino\*  
*Cifasis (Conicet – UNR - UPCAM)*

#### Resumen

El artículo aborda una problemática trabajada en el marco del programa interdisciplinario *Dispositivos Hipermediales Dinámicos*, y que resulta clave para la investigación y desarrollo, referida al seguimiento y evaluación de los procesos de interactividad observables en redes sociales con fines educativos, investigativos y/o de producción, mediatizadas a través de entornos web colaborativos. Luego de presentar el marco teórico y metodológico del *Dispositivo Hipermedial Dinámico* (DHD) y fundamentar el concepto de *Interactividad-DHD*, se exponen características de un desarrollo de software original denominado *SEPI-DHD* y su aplicación inicial al análisis de los procesos de interactividad virtual de *Telares de la Memoria*. El mencionado caso, que trata sobre la escritura abierta y colaborativa de la memoria colectiva plural, se desarrolla desde el 2010 en la comuna de Wheelwright (Santa Fe, Argentina) y promueve la apropiación activa del patrimonio cultural. Dicha experiencia físico-virtual se concibe, en su diseño, desarrollo e implementación, como un proceso de aprendizaje emergente hacia la producción de *civitas*. Sobre lo realizado, se concluye que la utilización aporta datos cuali-cuantitativos válidos para efectuar una evaluación más integral de los procesos de interactividad del DHD *Telares de la Memoria* en función del sostenimiento de su crecimiento escalar y sustentabilidad participativa.

**Palabras Clave:** *Dispositivo Hipermedial Dinámico*, interactividad, herramientas cualitativas, redes sociales..

#### Abstract

The article discusses an important issue of research and development studied by *Dynamic Hypermedia Devices* program, referred to monitoring and evaluating interactivity processes in social networks for education, research and/or production, with collaborative web environments. After presenting the theoretical and methodological framework of *Dynamic Hypermedia Device* (DHD) and substantiate the concept of *Interactivity-DHD*, the article presents characteristics of an original software development called *SEPI-DHD* and its initial application to the analysis of interactivity processes in *Telares de la Memoria*. It has been developed since 2010 in the town of Wheelwright (Santa Fe, Argentina), and it promotes active appropriation of cultural heritage with collaborative writing of collective memory. This physical-virtual experience has been conceived in its design, development and implementation as an emerging process towards the construction of *civitas*. The authors concluded that the use of *SEPI-DHD* provides qualitative and quantitative data to make a comprehensive assessment of the interactivity processes in DHD *Telares de la Memoria*.

**Keywords:** *Dynamic Hypermedia Device*, interactivity, qualitative tools, social networks..

#### \* Correspondencia con los autores:

Patricia San Martín, Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y Sistemas, Cifasis (Conicet - UNR - UPCAM), Bvd. 27 de Febrero 210 bis, (2000) Rosario, Argentina, Tel.: 54-341-4237248 (int.: 301), Fax: 54-341-4821772 (int.: 3), E-mail: sanmartin@cifasis-conicet.gov.ar, guille@fceia.unr.edu.ar, guarnieri@cifasis-conicet.gov.ar, martino@cifasis-conicet.gov.ar.

## Introducción

La necesidad de construcción de un contexto físico-virtual inclusivo, instala debates sobre sus efectos en los procesos organizacionales y productivos. Modalidades de interacción comunicacional, calidad y tipos de mediaciones y mediatizaciones, disponibilidad de infraestructuras en el campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de servicios, adaptabilidad, flexibilidad y dinamismo de los sistemas digitales en uso, atención a la diversidad cultural, metodologías de trabajo individual y colectivo para la apropiación, producción y diseminación abierta del conocimiento a través de redes sociotécnicas colaborativas y de participación ciudadana para la calidad de vida, son algunas de las problemáticas que se constituyen centrales en las agendas de investigación, desarrollo e innovación de Argentina.

Las instituciones se reconfiguran a partir de este nuevo contexto físico-virtual y los cambios no dependen únicamente de disponer de los insumos tecnológicos y la conectividad a internet, sino de las apropiaciones que cada sujeto, en relación con el otro, pueda realizar (Thomas y Buch, 2008). Dado que se están implementando en Argentina programas de gobierno a nivel nacional y provincial que proveen a las instituciones educativas, de herramientas computacionales, infraestructura de conectividad y sistemas informáticos, es necesario hacer foco en lo referente a la promoción y conformación de redes sociotécnicas para la producción de *civitas* y de estrategias que colaboren en profundidad con una transformación paulatina de las prácticas culturales de la comunidad en su más amplio sentido. Prácticas que aún se manifiestan en un reemplazo sutil de formas tradicionales de acceso a información, en la subutilización de posibilidades de creación de contenido, evaluación y seguimiento de la calidad de las participaciones y en las secuencias didácticas con baja flexibilidad, que replican generalmente modelos sin dinamismo y escasa hipertextualidad y que, en sus efectos, no habilitan un compromiso comunitario responsable hacia el desarrollo de conocimiento innovador ni al diseño participativo de políticas públicas centradas en el bien común.

En referencia a lo expuesto, el presente artículo referirá a las actividades, que se están llevando adelante en el marco del Programa interdisciplinario de investigación y desarrollo (I+D) *Dispositivos Hipermediales Dinámicos* (DHD)<sup>1</sup>, radicado en el Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas, Cifasis (Conicet - UNR - UPCAM). Consecutivamente a esta introducción, se

expondrá el marco teórico y metodológico de DHD, abordando una de las problemáticas claves de investigación relacionada con el concepto de interactividad, y las problemáticas observadas que dieron lugar al desarrollo tecnológico de una herramienta integrada para el Seguimiento y Evaluación Analítica de Procesos de Interactividad del Dispositivo Hipermedial Dinámico (*SEPI-DHD*). Luego, se tratarán aspectos claves del caso DHD *Telares de la Memoria*, ubicado en el contexto de Wheelwright, una comuna del sur de la provincia de Santa Fe, Argentina, en función de la primera aplicación experimental del prototipo *SEPI-DHD* para el análisis de los procesos de interactividad en el entorno colaborativo del caso, discutiendo los alcances de dicha herramienta. Por último, se expondrán conclusiones y prospectivas de trabajo.

## Marco teórico DHD

La problemática de estudio sobre el DHD, responde a la necesidad de otorgar identidad científica y tecnológica a un campo teórico-metodológico interdisciplinario, que articula una trama de perspectivas convergentes, como resultado de distintas investigaciones, desarrollos tecnológicos y transferencias sobre la integración de TIC en contextos educativos, de investigación y producción.

Se conceptualiza al DHD como una red heterogénea conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales -red sociotécnica- que, en el actual contexto físico-virtual, posibilita a los sujetos realizar acciones de interacción responsable para investigar, enseñar, aprender, dialogar, confrontar, diseñar, componer, evaluar, producir, diseminar, transferir, bajo la modalidad de taller, utilizando la potencialidad comunicacional, transformadora y abierta de las TIC (San Martín, Guarnieri, Rodríguez, Bongiovani y Sartorio, 2010).

Los trabajos de I+D en curso, se enfocan principalmente en las siguientes líneas temáticas:

- Modelado y simulación de Redes Sociales: se ha aplicado el formalismo de modelado *Discrete Event System* (DEVS) (Zeigler, King y Praehofer, 2000), y se ha desarrollado una aplicación de *software* flexible para el seguimiento y evaluación de procesos de interactividad mediados por TIC que, como ya hemos dicho, denominamos *SEPI-DHD*. Actualmente, se está trabajando en el desarrollo y comparación con otros formalismos de modelado tales como: autómatas celulares (AC), redes booleanas aleatorias (RBA), modelos basados en agentes (MBA), programación evolutiva y algoritmo genético (AG), redes neuronales (RN), y en los proble-

<sup>1</sup>. <http://www.mesadearena.edu.ar/>

mas de ponderación y visualización de datos de *Interactividad-DHD*.

- Desarrollo de entornos *web* adaptativos: a los fines de potenciar los procesos de interacción, se ha trabajado teóricamente desde la ingeniería de *software* en el desarrollo de la teoría de coordinación de contratos sensibles al contexto para entornos *web* (San Martín, 2008), realizando la propuesta adaptada al *framework Saka*<sup>2</sup>.
- Diseño y desarrollo de interfaces para el DHD, adaptables a distintos contextos de usabilidad: se pretende avanzar hacia configuraciones visuales y de navegación que colaboren en la comprensión de las múltiples dimensiones de la red heterogénea que conforma el DHD.
- Investigación sobre la configuración social y tecnológica de contextos físico-virtuales académicos, ciudadanos y de vinculación tecnológica, en cuanto a usos y apropiaciones de TIC: se trabaja en proyectos de escritura colaborativa de la memoria plural y prácticas de gobernanza, campus físico-virtuales universitarios, diseño e implementación de espacios virtuales para la vinculación tecnológica. Se estudian métricas para la ponderación de variables que colaboran en el análisis cualitativo de la interactividad, a partir de casos donde se promueven procesos educativos.

Sobre la complejidad del campo proyectual expuesto en el párrafo anterior, cabe aclarar a modo de ejemplo, que el extenso conjunto de problemas que implica abordar la escritura colectiva de la memoria plural de una comunidad activando la apropiación de su patrimonio cultural tangible e intangible, a partir de la utilización de las TIC, con la finalidad de posibilitar la construcción y gestión de lo público (caso DHD *Telares de la Memoria*), solicita tanto de la producción, diseminación e integración de nuevos conocimientos y tecnologías apropiadas, como de la transformación de prácticas culturales. Ante dicha complejidad, el grupo de trabajo interdisciplinario de I+D indaga sobre los siguientes aspectos donde se van integrando las líneas temáticas antes expuestas:

- Organizacionales, pedagógicos y sociales: desarrollo de estrategias socioculturales que promuevan la utilización de TIC a través de redes sociotécnicas, para la escritura colectiva de la memoria plural, la apropiación del patrimonio cultural y su visibilidad por parte de las comunidades de referencia. Desarrollo de estrategias para el abordaje de diversas problemáticas de

acceso, usabilidad, visualización de información, búsqueda, utilización intensiva y responsable de TIC.

- Desarrollo tecnológico: metodologías de diseño, modelado, implementación, testeo. Optimización de espacios virtuales participativos ciudadanos, de herramientas de *software* colaborativas, de análisis de la interactividad.
- Políticos: generación y propiciación de prácticas ciudadanas transversales (gobernanza), donde la participación comunitaria local, dialógica y plural sea el eje para la reflexión y acción de propuestas sociales creativas e innovadoras para una mejor calidad de vida ciudadana.

Entonces, la noción de DHD se interroga sobre dos aspectos indisociables: el primero, atiende a qué tipo de interactividad sería deseable en los diversos escenarios que solicitan la diseminación y producción de conocimiento con distintos grados de mediatización; el segundo, plantea cuál sería la forma adecuada de llevar adelante un seguimiento de los procesos interactivos realizados en los contextos mediatizados, en función de evaluar dicha construcción de conocimiento y motivar la reflexión metodológica sobre la calidad de los procesos educativos y/o de I+D puestos en obra o posibles en el actual contexto físico-virtual. Estos aspectos indisociables, habilitaron indagaciones más profundas sobre cómo se fundamenta y se modeliza el modo interactivo del DHD como sistema complejo (Rodríguez, 2011), lo que implicó el estudio en profundidad de las interacciones a través de sus postulados, caracterización, contextualización, medición y análisis evaluativo poniendo en cuestión las simplificaciones descontextualizadas que se suelen observar en la masiva utilización indistinta y por demás ambigua de los términos *interacción* e *interactividad* (Guarnieri, 2011).

### Sobre Interactividad

En una exhaustiva revisión sobre el estado del arte en esta problemática, se estudiaron posicionamientos que postulan la interactividad centrada en la relación usuario-*software*. Según Revuelta Domínguez y Pérez Sánchez (2009):

La interacción se realiza entre personas que intercambian una información mediante un canal (en este caso mediado por tecnologías de la comunicación). Y por otro, que es el caso que nos ocupa, interactividad será el diálogo entre la persona y el *software* mediado por un aparato tecnológico (p.49).

Estos autores, continúan desarrollando luego los

<sup>2</sup>. <http://www.sakaiproject.org/>

niveles de libertad, es decir, las posibilidades que tiene el usuario en el uso del *software* y cómo éste le responde, a su vez, al usuario. La primera subdivisión que proponen es entre un nivel de interactividad bajo, medio y alto. El nivel más bajo permite al usuario desplazarse de arriba hacia abajo o adelante y atrás. El nivel medio “permite al usuario saltar de una zona a otra” (Revuelta Domínguez y Pérez Sánchez, 2009, p.50), y se caracteriza porque el usuario elige los puntos de su interés. El nivel mayor de interactividad “permite al usuario múltiples alternativas o ramificaciones de acceso a los contenidos y con el que puede reconstruirlos, visualizarlos en diferentes formatos, ampliarlos, reducirlos, obtener información añadida, crear...” (Revuelta Domínguez y Pérez Sanchez, 2009, p.50). Cabe interrogarse entonces, que si la interactividad es postulada sólo como un encuentro con un *software* que brinda contenidos (información), ¿no se estaría reactualizando con un aparente grado de sofisticación el modelo de la máquina de enseñar de Skinner? (Skinner, 1958).

En ausencia de un otro (sujeto) que interpela, ¿se puede desarrollar el juicio crítico? Estos debates se han centrado principalmente en la crítica de productos de *software* cerrados destinados a la enseñanza o diseños instruccionales utilizando TIC en el marco de la Educación a Distancia que planteaban únicamente la transmisión de contenido (San Martín y Guarnieri, 2009).

Otros autores postulan a la interactividad como “eventos recíprocos que requieren al menos dos objetos y dos acciones (...) las interacciones ocurren cuando estos objetos se influyen mutuamente” (Wagner, 1994, p.9). Se observa que estas definiciones, inclusive las que retoman Revuelta Domínguez y Pérez Sánchez (2009) estarían más bien vinculadas a una primera concepción de la interactividad que se basaba principalmente en el análisis de la relación entre el individuo y la computadora, estas concepciones no estaban fuera de lugar antes del advenimiento de Internet y el impacto comunicacional global que esto ha implicado. Más allá de entrenamientos o capacitaciones específicas con sistemas expertos y de simulación con altos grados de automatizaciones (que también hoy pueden estar en red), cuando se trata de educación o actos de ciudadanía bajo perspectivas constructivistas del conocimiento en el actual contexto físico-virtual globalizado, se conciben sujetos dialógicos, responsables de sus decires y elecciones, habilitados hacia la construcción conjunta de contenidos, y que despliegan sus capacidades críticas en el propio acto educativo y/o cívico.

En este contexto, tienen un protagonismo indiscutible los sistemas colaborativos abiertos disponibles en la *web*, no sólo desde sus posibilidades comu-

nicativas y de producción de contenidos, sino también como perspectiva de producción de *software*. El movimiento de código abierto (*open source*) a nivel mundial ha logrado sacar el *software* del lecho de Procusto, dicho código muta a partir de los requerimientos de los usuarios en sus contextos de aplicación.

Existen autores que han tenido en cuenta opciones más amplias para definir la interactividad, y consideran que ésta no se agota en la relación individuo-computadora, sino que implica también al vínculo mediado entre los individuos. En este sentido, una posible definición de interactividad sería “la capacidad gradual y variable que tiene un medio de comunicación para darle a los usuarios/lectores un mayor poder tanto en la selección de contenidos -interactividad selectiva- como en las posibilidades de expresión y comunicación -interactividad comunicativa-” (Rost, 2004, p.5). La interactividad selectiva propuesta por el mencionado autor, está vinculada principalmente con las posibilidades de selección de contenidos y con lo que el sistema pueda ofrecerle al usuario como menú de contenidos. En forma diferenciada, la interactividad comunicativa se concibe a partir de las relaciones dialógicas entre los usuarios.

En la interactividad selectiva, hay un individuo que pregunta o elige una opción y el sistema le responde automáticamente; en la interactividad comunicativa, hay un individuo emisor y otro receptor que pueden intercambiar roles. En el primer caso, el número de posibilidades que tiene el sistema de responder es -por lo menos en la mayoría de los casos- limitado o a veces de una única manera; mientras que en la segunda opción, la interacción es imprevisible, es decir las posibilidades de respuesta son infinitas por las características humanas de los interactuantes (Rost, 2004, p.6).

En línea con lo expuesto por Rost, se desprende que la interactividad comunicativa es mucho más difícil de cuantificar, predecir y medir (computar) que la interactividad selectiva, lo cual se constituye en una problemática nodal a la hora de observar la calidad de los procesos y productos que se generan en las redes sociotécnicas con los fines expresados desde el marco conceptual DHD.

Silva (2005), expone que el término interactividad está dividido entre los autores que consideran sólo la relación individuo-máquina y los que creen que es la relación individuo-individuo mediada por la telemática. Este autor considera que la interactividad se basa en un plus comunicacional y que tiene tres fundamentos básicos la participación-intervención, la bidireccionalidad-hibridación y la potencialidad-

permutabilidad.

En el estudio sobre procesos de interacción participativa también se consideraron experiencias pedagógicas de “Escuela Activa”, perspectivas psicológicas relacionadas a las dinámicas de grupo, valorando experiencias locales de alto impacto internacional. Estos múltiples recorridos fundamentaron lo postulado sobre *Interactividad-DHD*, entendiéndose como un vínculo intersubjetivo responsable mediatizado por las TIC, que conforma una red sociotécnica generadora del intercambio y edición bidireccional y multidireccional de mensajes y objetos en un marco de trabajo colaborativo, abierto, democrático y plural.

### **Sobre el Paquete hipermedial.**

Si se retoma funcionalmente el concepto de *Interactividad-DHD*, es posible plantear la configuración de la interacción de los *participantes* (P) a través del intercambio comunicacional analítico y de producción de textos mediatizados en diversos tipos de formatos digitales, dando cuenta de las posibilidades y limitaciones de la mediación responsable en su área de incumbencia, siendo deseable que en el trayecto de desarrollo de dichos procesos se manifieste un paulatino cambio en su situación contextual. Entonces, la configuración del componente conceptual básico del DHD para educar, investigar o producir requiere de al menos dos sujetos que interactúen entre sí a través de alguna herramienta TIC, donde se pueda verificar algún cambio de contexto en al menos uno de los participantes y la participación inicial de un tercero como determinante constitutiva y dinámica de la red.

A este campo situacional se lo ha denominado *Paquete hipermedial* (PH), ya que se constituye en el núcleo básico de sentido para el funcionamiento sistémico del DHD (Rodríguez, San Martín y Sartorio, 2009), considerando que las mediaciones múltiples hipertextuales/hipermediales -donde convergen integradamente diversos lenguajes (imagen, sonido, verbalizaciones)-, dan lugar a acciones de interpretación y producción por parte de los P, generándose procesos dinámicos interactivos-intersubjetivos que dan por resultado progresivos cambios de contexto tanto a nivel de los sujetos como del sistema en su conjunto.

### **Sobre el análisis de procesos de participación en Redes Sociales mediatizadas**

El crecimiento exponencial y consecuente impacto cultural de las redes sociales mediatizadas por diversas TIC, exige reflexionar sobre la manera

en que se manifiestan o se movilizan los diversos procesos de participación que les otorgan sentido, conjuntamente con las características de los soportes y formatos tecnológicos donde se despliegan (Wasserman y Faust, 1999). De los estudios realizados, existe consenso en que aún persiste un amplio conjunto de problemáticas para el desarrollo de herramientas de *software* y la necesidad de elaborar metodologías adecuadas para el análisis cualitativo de dichas redes (ARS). Estas problemáticas se enfocan principalmente sobre las posibilidades de interacción con los datos, la interpretación de grafos y la flexibilidad en la visualización de las relaciones, considerando las necesidades del amplio abanico de usuarios de la *web 2.0*, y se manifiestan a la hora de pensar y poner en obra nuevas configuraciones y estrategias para la participación interactiva entre los sujetos -especialmente cuando de lo que se trata es de la producción de conocimiento abierto promoviendo modalidades de trabajo colaborativo-. En la actualidad, se accede a una enorme cantidad de datos cuantitativos (contadores de visitas, registros de actividad de usuarios, grafos de relaciones, etc.) sobre los procesos que se desarrollan al interior de la red, todavía con bajo nivel de contextualización y de visualización amigable de las variables según diversas jerarquías de lectura y tipos de relacionamiento. De allí que, para el logro de una visualización basada en el conocimiento, se presenta como fundamental la elaboración interdisciplinaria; que la forma esté sujeta a la función y que esté resuelta la posibilidad de interactividad con la información (Lima, 2009). A su vez, resulta significativo el aporte crítico de Degenne (2009), que explicita los límites de los modelos de visualización vigentes en cuanto a la complejidad propia de las relaciones sociales y la simplificación de los enfoques ARS. En este sentido, es válido constatar las conclusiones de los análisis de Uman y Venesio (2010) sobre las herramientas de visualización de *Facebook*. En referencia al actual contexto globalizado y el impacto de las TIC en la cultura actual, resulta una perspectiva a profundizar la iniciativa de Manovich<sup>3</sup> sobre la nueva rama de estudios del software.

### **Metodología interdisciplinaria de I+D**

Lo expuesto, también implicó la necesidad de profundizar en aquellos aspectos metodológicos referidos a las condiciones necesarias para el quehacer interdisciplinario en el campo de estudio, en relación con los fundamentos que sostienen la construcción de un marco conceptual común y ciertas reflexiones acerca del desarrollo de una práctica convergente -que supone asumir una cierta distancia hacia los problemas particulares de los propios campos dis-

3. Ver: <http://lab.softwarestudies.com/>

ciplinares, de modo de lograr visualizarlos desde otras perspectivas menos conocidas situadas en el contexto sistémico que se expresan-. En consecuencia, la metodología de I+D sobre el DHD se elaboró fundamentándose en conceptos, métodos y bases epistemológicas de la investigación interdisciplinaria en el marco de los sistemas complejos (García, 2007; Reggiani y Nijkamp, 2009; Reynoso, 2011).

Para la comprensión de las representaciones y significados que la comunidad de referencia construye en torno al DHD, se adopta la perspectiva metodológica cualitativa, implementando instrumentos y técnicas propios de la Investigación-Acción (I-A) y del enfoque etnográfico, lo que implica en su conjunto el diseño de instrumentos variados, como cuestionarios semiestructurados, consultas, entrevistas en profundidad, observación participante y no participante, entre otros. La recogida de datos se documenta en formatos digitales variados, capitalizándose integralmente los recursos informáticos de los sistemas puestos en línea. A su vez, se tienen en cuenta datos cuantitativos, aportados tanto por instrumentos de evaluación específicamente diseñados, como aquellos brindados por diversas herramientas informáticas.

El diseño metodológico concibe que la utilidad de un artefacto o conocimiento tecnológico está dado tanto en el diseño del mismo como en los procesos de re-significación de las tecnologías en los que participan diferentes grupos sociales relevantes (investigadores, tecnólogos, usuarios, funcionarios públicos, docentes, estudiantes, etc.), por lo que es adecuado el desarrollo de los proyectos a través del estudio de caso, en un contexto físico-virtual situado.

Sobre el desarrollo del *software* se aplica un modelo en espiral, respetando las dos principales fases aceptadas entre los profesionales de éste: *Structured Analysis/ Structured Design (SA/SD)*. Cada una de ellas es representativa del estado del arte de la práctica industrial, y es soportada por herramientas que ayudan en el proceso del desarrollo del *software*.

El enfoque metodológico expuesto habilita a sostener que la sola mirada sobre los requerimientos computables del DHD resulta insuficiente para el análisis de los procesos que se suscitan en su puesta en obra, al igual que la observación de cualquier componente social disociado del contexto de las actividades físico-virtuales y de las tecnologías implicadas. Entonces, se hace imprescindible vincular la dimensión contextual de cada sujeto participante en su más amplio sentido, como variable que condiciona los procesos y calidad de la *Interactividad-DHD*.

Se trata entonces, de habilitar la evaluación reflexiva y continua sobre lo que se aprende, se enseña, se investiga y se produce: el valor y el sentido de lo que se comunica y disemina para construir *civitas* (Borja, 2004).

Dada la heterogeneidad que caracteriza al DHD, se estudia el modo en que sus elementos se interdefinen, y la manera en que se expresa la mutua dependencia de funciones que los mismos cumplen sistémicamente, teniendo en cuenta que el DHD es abierto, no tiene contornos rígidos y está inmerso en una realidad más amplia, con la cual interactúa por medio de flujos heterogéneos de categorías diversas. En este sentido, el abordaje y desarrollo del caso *Telares de la Memoria*<sup>4</sup>, que se referirá en función del eje de *Interactividad-DHD* planteado en este trabajo, constituyó una experiencia de I+D fundamental para el desarrollo de esta perspectiva en el contexto educativo regional y un marco especialmente adecuado para la prueba y exploración por parte de todo el grupo investigador del primer prototipo experimental de la herramienta *SEPI-DHD*<sup>5</sup>.

### Sobre el modelado

La conceptualización sobre *Interactividad-DHD* requirió, metodológicamente, la definición de un conjunto de métricas que permitan ponderar los factores que afectan a las interacciones en el contexto físico-virtual y, mediante el empleo de simulaciones, obtener valores contextualizados de interactividad, que ayuden a la reflexión de los procesos de interacción mediados/mediatizados.

Es numerosa la información existente referida a la definición de métricas e indicadores, sin un claro consenso en cuanto a la terminología a emplear. En este sentido, se ha considerado que la ontología de métricas e indicadores presentada en Olsina y Martín (2004), es una importante propuesta para el área de gestión de calidad, y un valioso aporte a las actividades implicadas en dicha gestión. De los estudios existentes sobre el tema, la perspectiva metodológica DHD, ha hecho foco en el marco de medición y evaluación orientado a propósitos, denominado *Information Need, Concept model, Attribute, Metric and Indicator*<sup>6</sup> (INCAMI) (Rivera, Molina y Olsina, 2007). INCAMI se fundamenta en el *Web Quality Evaluation Method* (WebQEM), el cual se basa en modelos y métricas de calidad y se centra en la evaluación cuantitativa de las características

<sup>4</sup>. Ver: <http://dimensionesdhd.cifasis-conicet.gov.ar>

<sup>5</sup>. Ver: <http://dimensionesdhd.cifasis-conicet.gov.ar:8080/SEPI-DHD>

<sup>6</sup>. "Información relevante, modelo conceptual, atributos, métricas e indicadores".

y los atributos de las entidades. De esta manera, INCAMI puede ser utilizado en el diseño de requerimientos no funcionales, en la selección de métricas para cuantificar los atributos de las entidades involucradas y en la interpretación de los valores correspondientes mediante indicadores.

A continuación se explicita sintéticamente como se ha aplicado el modelo INCAMI en relación a la *Interactividad-DHD* para avanzar en el desarrollo tecnológico de *SEPI-DHD*.

- **Primera Fase: Definición y especificación de requerimientos.** Definición de la necesidad de información -foco de la evaluación- y diseño de los requerimientos no funcionales, que servirán como guías para las actividades posteriores de medición y evaluación. De manera general se propone que la información necesaria es función de las interacciones de los participantes, las cuales estarán definidas por: número de identificación (*id*) del participante, rol del este, PH sobre el cual participa, tipo de PH, herramienta sobre la cual realiza la interacción, tipo de herramienta, servicio con el cual interactúa, y tiempo, día y hora de la interacción (Rodríguez y San Martín, 2010).
- **Segunda Fase: Diseño e implementación de la medición.** Definición de las métricas que serán útiles para cuantificar los atributos, que en la etapa anterior se identificaron como parte de la especificación de requerimientos. Estas métricas son de especial interés en el proyecto, dado que constituyen las características que se medirán para el ente a evaluar, considerando la necesidad de información establecida. Objetivo final de la evaluación caso DHD *Telares de la Memoria*: nivel de interactividad de la participación.

Es fundamental comprender en la construcción de la métrica qué atributos se cuantifican y a qué entes se lo asocia. Asimismo, es preciso identificar el tipo de valor que se obtiene, la unidad en la que se expresa y el tipo de escala que se usa, con el fin de poder realizar una apropiada interpretación de los datos.

Siguiendo con las recomendaciones del modelo INCAMI, con el propósito de obtener valores para los indicadores globales, es necesario tener en cuenta un modelo de acumulación y criterios de decisión. El modelo de ponderación y acumulación (agrupamiento), persigue la confección de un proceso de evaluación bien estructurado, objetivo y comprensivo para los evaluadores (o la evaluación en sí misma). En la prueba experimental efectuada en el DHD *Telares de la Memoria* se buscó que el respon-

sable de la evaluación (investigador) pueda dar valor a los diversos coeficientes subrayando aquel atributo que considere más importante en el proceso. En cada caso, el valor resultante brinda una medida sobre el grado de interactividad de la participación.

En relación al modelado, como ya se expuso, se adoptó la utilización del formalismo DEVS, que propone una teoría de modelado de eventos discretos en sistemas a tiempo continuo, permitiendo a su vez, una descripción modular de los fenómenos y el abordaje de la complejidad usando una aproximación jerárquica.

Este marco metodológico posibilitó el desarrollo de un modelo general de integración, teniendo en cuenta experiencias vinculadas al agregado de nuevas componentes en determinadas implementaciones, resueltas para entornos colaborativos tales como *Sakai* (Sartorio y Cristiá, 2009), y dio lugar a la construcción de la herramienta integrada *SEPI-DHD*, a la vez que favorece la reflexión sobre los procesos de *Interactividad-DHD* en su complejidad sociotécnica.

Seguidamente (ver Fig. 1), se muestran los métodos del módulo Integrador, representado por una clase UML -*The Unified Modeling Language*- (Rumbaugh, Jacobson y Booch, 1999) que implementan las secuencias de ejecuciones que se deben respetar para que el intérprete DEVS (en este caso *PowerDEVS*<sup>7</sup>) tome los valores de entrada adecuados (método *get\_inputDEVS*), que son procesados por medio de una función transferencia parametrizada (método *set\_Transferencia*). Luego, se toman los valores de salida (método *get\_outputDEVS*) para su posterior procesamiento. Todos los datos de entradas son extraídos de la base de datos perteneciente al entorno colaborativo utilizado, a través de métodos privados (*get\_DB*). Los parámetros que implican la ejecución del simulador DEVS deben ser alcanzados por las interfaces representadas en la clase Integrador.

Si bien, en este caso, el diseño de integración propuesto se basa en la descripción de componentes de software de la herramienta de integración, aquí también es necesario tener en cuenta otros elementos que en este diseño no se muestran y que están desarrollados en otras publicaciones (Rodríguez, Sartorio y San Martín, 2010; Rodríguez, 2011).

<sup>7</sup>. *PowerDEVS 2.0 Integrated Tool for Edition and Simulation of Discrete Event Systems*. Desarrollado por: Esteban Pagliero, Marcelo Lapadula, Federico Bergero. Dirigido por Ernesto Kofman (CIFASIS).

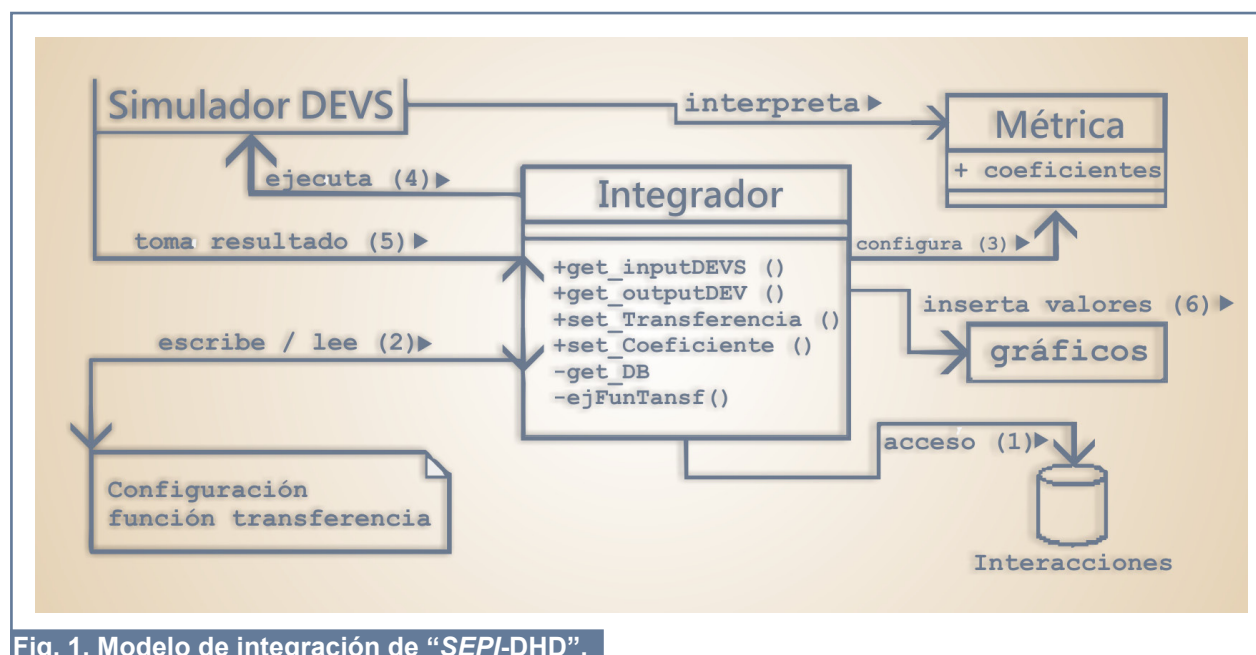


Fig. 1. Modelo de integración de "SEPI-DHD".

### Interactividad-DHD en Telares de la Memoria

#### Sobre el proyecto

Durante el año 2010 se desarrolló el proyecto interdisciplinario de I+D *Wheelwright, comuna físico-virtual: Diseño e implementación de un Dispositivo Hipermedial Dinámico para la construcción de civitas*, seleccionado en la convocatoria INNOVA 2009 de la Secretaría de Estado, Ciencia, Tecnología e Innovación de Santa Fe-Argentina, y declarado de interés provincial. El grupo de I+D interdisciplinario fue integrado por once miembros, cuyas afiliaciones institucionales eran el Conicet (Cifasis-Irice), UNR, UNL y UNMdP, con procedencia disciplinar en Ciencias de la Educación, Antropología, Historia, Trabajo Social, Ingeniería, Ciencias de la Computación, Arquitectura, Psicología y Artes.

El proyecto se efectivizó en la localidad de Wheelwright, una comunidad de siete mil habitantes del sur de la provincia de Santa Fe, Argentina, poniendo en obra una propuesta de intervención concreta, centrada en la construcción de un DHD que desde las instituciones escolares de nivel medio y de gobierno local (Secretaría de Cultura), y el despliegue de la posibilidad de escritura hipermedial abierta de la memoria colectiva plural, por parte de todos los ciudadanos que habitan o habitaron en algún momento la Comuna.

Dentro de las actividades del proyecto, se desarrollaron trabajos de relevamiento en campo, capacitaciones en la modalidad físico-virtual para docentes, alumnos (en las tres escuelas medias de la localidad) y ciudadanos de Wheelwright (en el Centro de

Cultura comunal), desarrollos tecnológicos *ad hoc* y utilización del entorno colaborativo Moodle<sup>8</sup> de código abierto, aplicando el marco teórico y metodológico mencionado en el presente artículo. Considerando los resultados alentadores y el interés creciente de la comunidad, se continúa la experiencia durante el 2011.

La capacitación físico-virtual se realizó, en los primeros meses, tanto desde las instalaciones de las escuelas medias y Centro de Cultura, como desde el entorno público de *Comunidades del Campus Virtual* de la UNR<sup>9</sup>. Esto se debió a una solicitud expresa de la Comuna que se constituyó durante el 2010 en Sede Regional del *Campus Virtual UNR*, con el propósito de acercar a la ciudadanía a las propuestas de formación en las distintas modalidades de cursado que ofrece la Universidad Nacional de Rosario. Cabe aclarar que algunos de los miembros del equipo investigador efectúan tareas de I+D en el mencionado *Campus Virtual* (San Martín *et al.*, 2010). En consecuencia a lo expuesto, se continuó con el entorno colaborativo Moodle para el diseño del primer prototipo de *Telares de la Memoria*.

Las capacitaciones hacia la comunidad centraron su contenido, más allá de lo instrumental tecnológico, en el desarrollo de metodologías de trabajo para el relevamiento de campo, la importancia del patrimonio cultural y los fundamentos de la memoria como tejido plural de una comunidad, participando de las mismas alrededor de treientos ciudadanos de la localidad y destacándose la participación comprometida y entusiasta de maestras jubiladas,

<sup>8</sup>. <http://www.moodle.org/>

<sup>9</sup>. <http://www.campusvirtualunr.edu.ar/>



Fig. 2. Portal “Telares de la Memoria” (Moodle).

miembros de distintas organizaciones culturales, familias de inmigrantes del norte de Santa Fe que conformaron lo hoy nombrado en Wheelwright como “Pueblo nuevo”.

### Configuración del espacio virtual de *Telares de la Memoria*.

En el aspecto tecnológico, el *primer prototipo experimental* (PPE) del DHD *Telares de la Memoria*, se configura actualmente de dos subsistemas colaborativos y una presentación audiovisual. Los subsistemas son el entorno de código abierto Moodle y el *Libro Hipermedial de la Memoria Plural* (desarrollo propio).

Desde el portal de Moodle se puede acceder tanto a la presentación de *Telares de la Memoria* que enlaza al *Libro Hipermedial*, como a los distintos espacios virtuales del entorno, habilitados en la categoría *Wheelwright Comuna Físico-Virtual*. Para efectuar aportes, se dispone de fichas colaborativas configuradas específicamente, y los subsistemas requieren de la creación de cuenta de usuario registrado y login para acceder a la edición.

En el trayecto del proyecto, se comenzó el trabajo de construcción de lazos y vínculos con la ciudadanía, a partir de los cuales se fueron constituyen-

do referentes locales y ampliando el grupo gestor inicial. Estos referentes “habilitadores”, presentaron lugares significativos, personajes, narrativas e interrogantes que fueron otorgando consistencia a la propuesta, y posibilitaron discutir al interior del grupo de I+D, los modos posibles de leer y comprender el patrimonio cultural que se reconstruía a partir de la diversidad y pluralidad de las narraciones, los recuerdos y las memorias. Así, la construcción social como proceso, se fue anudando al desarrollo tecnológico del DHD, en una dinámica de retroalimentación que iba enriqueciendo las visiones y las representaciones de los propios ciudadanos de Wheelwright, sostenidas en la implementación de una primera interfaz original del prototipo que muestra un sistema de almacenamiento digital abierto de información. El mismo, da cuenta de tres dimensiones: *Constructores de civitas*, *Obras Abiertas* y *Espacios Habitados*, permitiendo la carga, localización espacial y simple indexación en línea de todo el material recogido en campo que los ciudadanos iban aportando como memoria plural. Para colaborar con la operatividad del sistema, se elaboró una guía de usuario ad hoc, puesta a disposición en distintos lugares del espacio virtual de *Telares de la Memoria* y en formato impreso (San Martín, Martino, Tosello, Guarnieri y Rodríguez, 2011).

A partir de reflexiones y discusiones sobre la responsabilidad que conlleva la construcción colabora-



Fig. 3. "Libro de la Hipermedial de la Memoria Plural".

tiva del patrimonio cultural de un pueblo, se arribó a la conformación de un espacio colaborativo en Moodle que cumple la función de *Consejo Plural de Gestión* físico-virtual-político de *Telares de la Memoria*, como espacio de apropiación local y transversal de la propuesta por parte de miembros referentes de las distintas organizaciones o instituciones de la comuna. Esto se configura como una propuesta innovadora para la gestión del patrimonio y de las prácticas de gobernanza, ya que permite inaugurar un nuevo momento, donde la propia comunidad será la que sostendrá y otorgará sentido al trabajo de ir enlazando la memoria en prácticas ciudadanas actuales.

Se concibió la posibilidad de habilitación de nuevos espacios para educar, gestionar y/o producir, a partir del diseño de un formulario de solicitud, utilizando una función novedosa de Moodle, pudiéndose completar sencillamente por miembros de las instituciones u organizaciones de la localidad y enviado automáticamente al *Consejo Plural de Gestión* quienes serán los responsables de otorgar el espacio virtual solicitado.

Los actuales espacios de *Interactividad-DHD* en el entorno Moodle, bajo la categoría *Wheelwright comuna físico-virtual*, configurados según los diversos requerimientos son:

- *Telares de la Memoria* para todos los ciuda-

danos: integra distintas herramientas de comunicación y edición colaborativa tales como foro, wiki, videoconferencia, enlaces a sitios y archivos, novedades, calendario, mensajería, lista de participantes, etc. Las herramientas son habilitadas o deshabilitadas según las necesidades. Cabe destacar que en dicho espacio, se invita a la escritura en formato Foro de *Mi otra historia*. Al mencionado foro se llega directamente desde un enlace habilitado en cada ficha del subsistema *Libro Hipermedial de la Memoria Plural* y se insta a que, si no se está de acuerdo con las memorias publicadas por otros ciudadanos en alguna de las fichas existentes, se exponga el relato de la misma y se inicie una discusión al respecto.

- *Consejo Plural de Gestión*: con similares herramientas del espacio de *Telares de la Memoria*, participan referentes consensuados por sus organizaciones y miembros del grupo de investigación Cifasis (con roles de administración general) y de Consejeros (con capacidades plenas de edición para todos en dicho espacio y en el espacio comunitario de Telares). Allí, se gestan las políticas de participación y se almacena la totalidad de los registros de campo (en formato de texto, imagen, video, sonido), o cualquier otra documentación estratégica para el proyecto. Es importante mencionar que el *Consejo Plural de Gestión* será quien tome a su cargo la responsa-

bilidad de decidir si se suprime y/o se efectúan otras acciones en relación a algún conflicto que se suscite sobre lo publicado si pudiera ser ofensivo para algún ciudadano/a.

- “Investigación y Desarrollo de Telares de la Memoria”: participan los miembros acreditados en el proyecto y el personal de apoyo a la investigación. Se utiliza para la gestión virtual del proyecto. Se realizan pruebas de herramientas, de configuraciones, análisis de procesos, capacitaciones al interior del grupo de investigación interdisciplinario y diseño de transferencias al *Consejo Plural de Gestión*.

### Sobre la primera prueba experimental de SEPI-DHD

El PPE de SEPI-DHD solicita para su optimización de múltiples aplicaciones en distintos casos de uso. Como fases previas de desarrollo se realizaron pruebas en el *Campus Virtual de la UNR* (Rodríguez y San Martín, 2010). Puesto en línea el PPE de SEPI-DHD en enero de 2011, e integrado al entorno Moodle de *Telares de la Memoria*, era de fundamental importancia plantear una prueba experimental, cuyos participantes fueran en primer término los investigadores integrantes del grupo del proyecto interdisciplinario *Wheelwright comuna físico-virtual...*, dado que la comprensión de las posibilidades de la herramienta para su utilización y la mirada evaluativa a partir de las diferentes procedencias disciplinares, son factores centrales a tener en cuenta para lograr que el desarrollo satisfaga los requerimientos contextualizados de análisis de *Interactividad-DHD*.

#### Perfil de la primera prueba experimental

- Objetivo: Que los investigadores del grupo adquieran competencias operativas y realicen una evaluación crítica de las posibilidades y/o limitaciones del PPE SEPI-DHD para el análisis de los procesos de interactividad de *Telares de la memoria* (entorno Moodle).
- Destinatarios: investigadores del grupo de trabajo.
- Tiempo asignado: un mes.
- Conocimientos previos: criterios básicos sobre posibilidades de configuración de espacios virtuales de interacción colaborativa, en cuanto a herramientas, servicios y roles, en función de poder ponderar las variables de análisis.
- Contexto de aplicación específica en Moodle:

*Categoría Wheelwright comuna físico-virtual, Consejo Plural de Gestión y Telares de la Memoria.*

- Descripción básica de la aplicación presentada a los participantes al inicio de la prueba: SEPI-DHD, es una herramienta de presentación gráfica de interacciones complejas, teniendo en cuenta diversos factores relacionados al concepto de *Interactividad-DHD*, y relacionando diversos factores implicados en la misma (herramienta, PH, DHD, entre otros). Presenta versatilidad para ponderar contextualizadamente las acciones de interactividad, escapando a la lógica meramente cuantitativa que se observa en una gran cantidad de herramientas de medición de participaciones. Demanda una postura activa del usuario evaluador, en el momento de generar ponderaciones, y el procesamiento general se efectúa a través de seis pasos secuenciales que se ejemplificarán a continuación como guía de uso.

#### Pasos 1 y 2: Acceso a la base de datos - Escritura y lectura

El primero de los pasos que efectúa SEPI-DHD parte de la consulta a la base de datos donde está guardada diversa información constitutiva de las interacciones realizadas por los usuarios del entorno colaborativo Moodle, en el caso *Telares de la Memoria*. Cabe aclarar que este paso es transparente al usuario final.

Luego se presenta una interfaz apropiada para la representación de los coeficientes que componen la métrica, permitiendo de esta manera que el usuario controle las ponderaciones que expresan propiedades cuali-cuantitativas sobre las interacciones de los participantes.

Se presentan los pesos necesarios (rol, tipo de PH, tipo de herramienta, tipo de servicio) con un valor por defecto igual a uno (para los valores nulos el valor por defecto es cero). A su vez, se da la posibilidad de modificar esos valores a través de la opción *Modificar Ponderación*, seleccionando el coeficiente y el subtipo de coeficiente.

Luego se crea automáticamente un archivo donde se detallan todos los valores necesarios para que la función transferencia procese las tablas y valores de sus campos que sirvan como entradas al simulador DEVS.

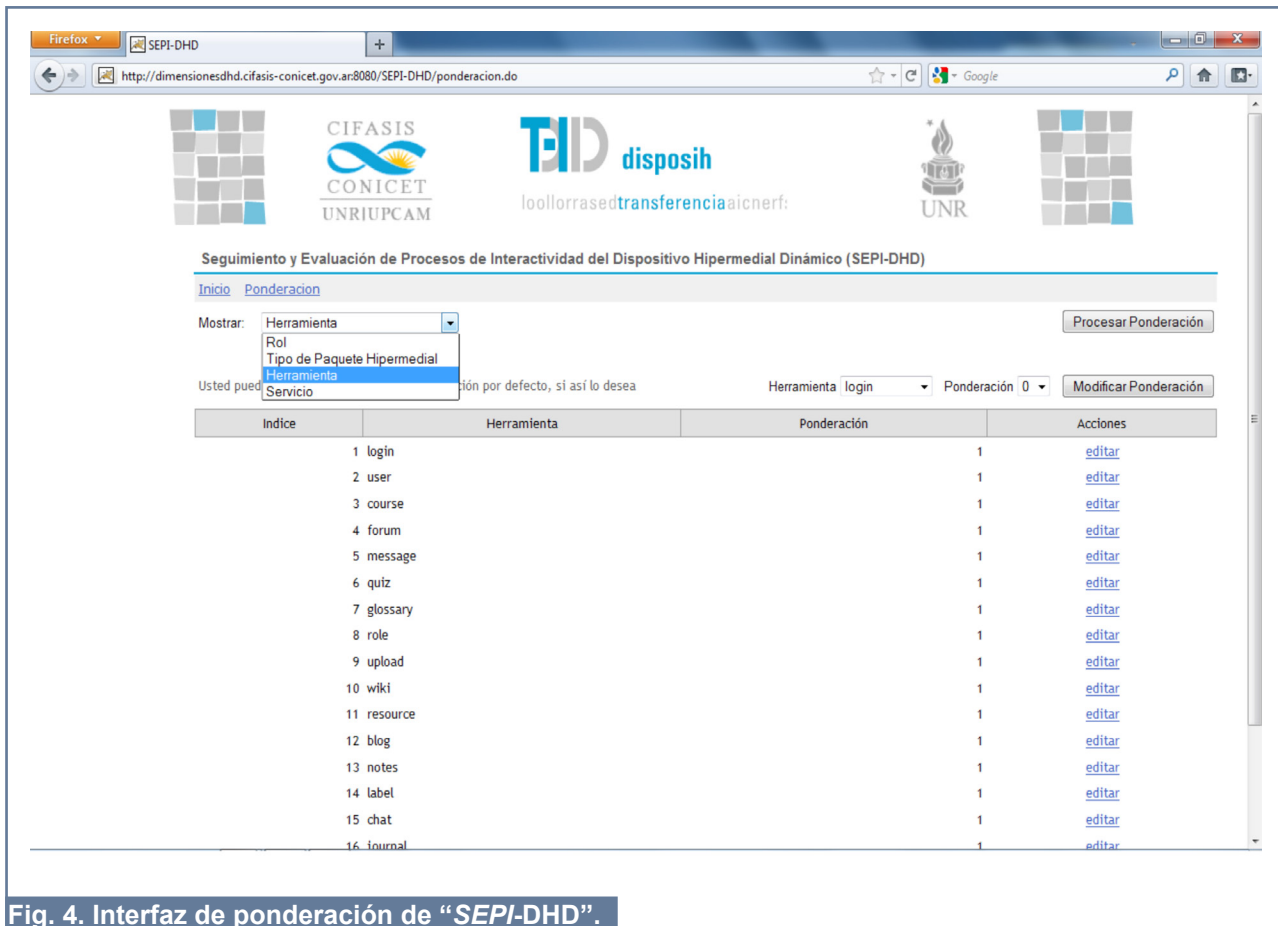


Fig. 4. Interfaz de ponderación de "SEPI-DHD".

#### Pasos 3 y 4: Configuración de coeficientes de la métrica - Ejecución de la simulación

A partir del acceso a la base de datos, la aplicación genera un archivo *input.csv* en el cual se guardan los vectores (de ocho componentes) que serán los datos de entrada del entorno utilizado para correr el modelo DEVS que integra las métricas.

Una vez generados los valores de entrada correctos, estos serán utilizados en la simulación. Se ejecutará el modelo DEVS general como un módulo *model.exe*, que posee dos parámetros: a) el archivo de entrada antes generado, y b) el número de eventos totales. Luego de la ejecución se genera el archivo *output.csv*, el cual contiene los valores de niveles de interactividad para cada participación.

#### Pasos 5 y 6: Lectura de resultados - Gráficos

A continuación, se detallan (ver Fig. 5), a modo de ejemplo, los resultados obtenidos de nivel de Interactividad para cada participación a través del tiempo en *Telares de la Memoria*. La interfaz posibilita diversos filtrados y colorea los niveles de interactividad según los requerimientos del usuario. A modo de ejemplo, se encuentra coloreado en relación a cada participante.

Siguiendo los pasos enunciados, participaron de la prueba 6 investigadores sobre 8 posibles ya que se excluyeron a los 3 desarrolladores que tomaron el rol de capacitadores (total 11). Los investigadores participantes de la prueba experimental, en un primer momento, realizaron exploraciones aleatorias centradas en la operatividad, efectuando consultas a los capacitadores, para luego, en un segundo momento, analizar comparativamente los niveles de interactividad de las participaciones de los usuarios, haciendo hincapié en cómo se fueron dando los procesos a lo largo del tiempo, es decir poniéndolos en contexto general.

### Discusión

De lo observado y registrado en diálogo permanente e interdisciplinario durante el lapso de un mes asignado a la prueba, se puntualizarán sintéticamente las principales fortalezas y debilidades consignadas por los experimentadores en la aplicación del PPE de SEPI-DHD:

- *Operatividad*: la herramienta no presentó a los investigadores dificultades en cuanto a su operatoria instrumental, los tiempos de procesamiento fueron aceptables y no se registraron fallos de *software*. Se la consideró tecnológicamente adecuada.

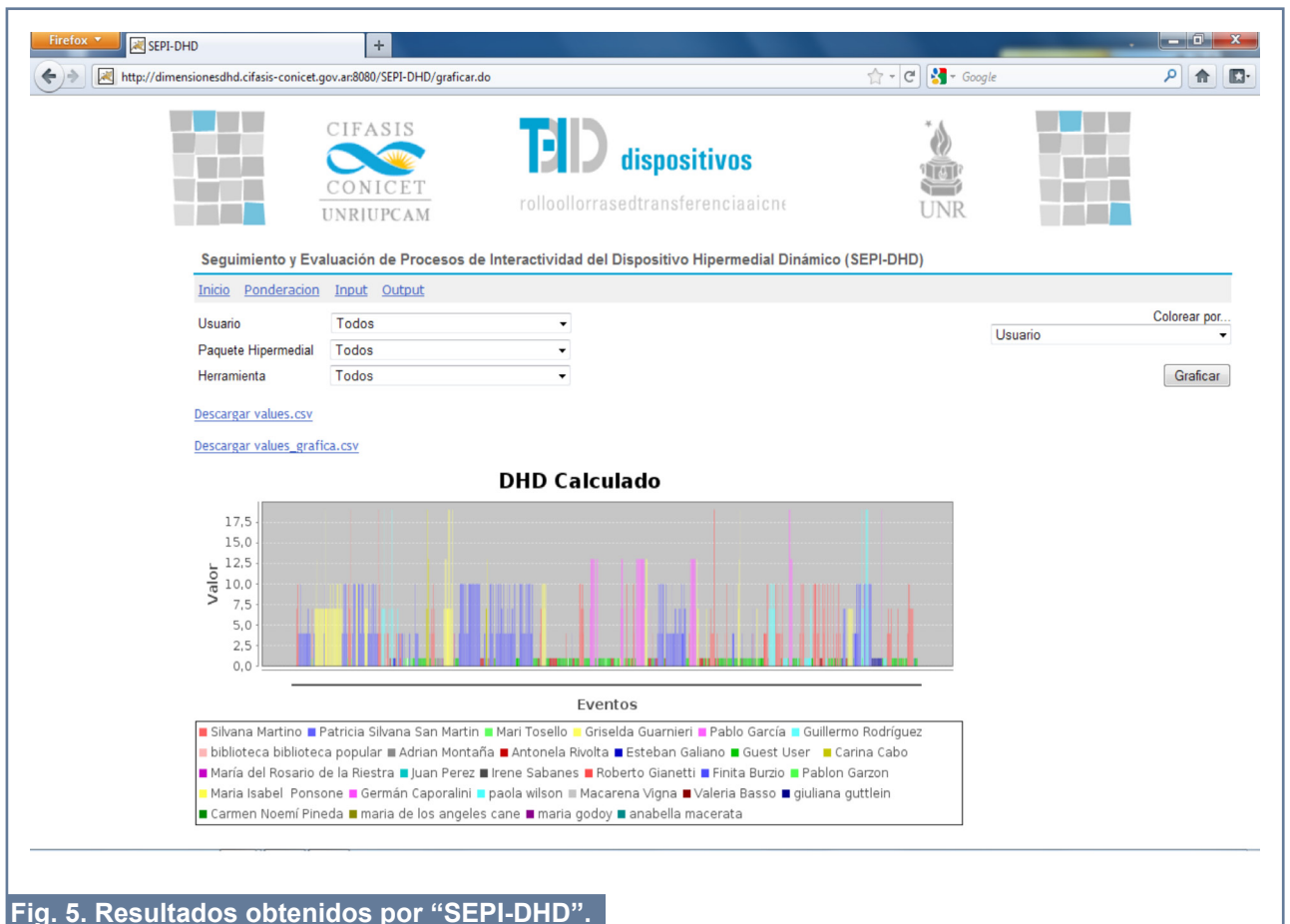


Fig. 5. Resultados obtenidos por “SEPI-DHD”.

camente robusta. Sobre la mejora de aspectos de usabilidad, se señaló que sería conveniente reubicar algunos botones de las interfaces correspondientes a los pasos, para lograr una mejor visualización de los mismos.

- *Visualización y reporte de datos:* las gráficas que ofrece al finalizar el proceso resultaron a los experimentadores demasiado planas y abstractas. Este aspecto fue considerado el más débil del prototipo, especialmente desde el campo disciplinar de la Antropología y de la Arquitectura. Por otro lado, la posibilidad de exportación de datos primarios a formatos estándar fue muy bien ponderada, en función de la reutilización de estos para otras investigaciones.

- *Capacidad de efectuar ponderaciones:* hubo coincidencia en que las posibilidades son muy amplias y que requieren una reflexión muy profunda y conocimientos específicos sobre la mediatización interactiva de procesos de participación y las estrategias planteadas en función del caso. Se pondera positivamente lo que la herramienta puede ofrecer como entorno de simulación de estrategias participativas del DHD, en referencia a ofrecer mejores configuraciones tanto al interior del paquete hipermedial como

las posibles vinculaciones entre los mismos. Se evalúa posible, a través del desarrollo de métricas, extender su uso a distintos requerimientos contextuales. Como aspecto a tener centralmente en cuenta para futuras apropiaciones, se evalúa alto el nivel de especificidad evaluativa requerida al usuario, lo cual puede ser un obstáculo para su utilización extendida.

- *Valores arrojados sobre Interactividad:* los valores fueron clasificados como consistentes, efectuándose contrastaciones, utilizando metodologías tradicionales de evaluación y herramientas de estadísticas. Del estudio experimental efectuado en el contexto seleccionado (aplicando diversas ponderaciones a las posibilidades que ofrece SEPI-DHD), se ha observado la necesidad de efectuar ciertas reconfiguraciones de los espacios habilitados de *Telares de la Memoria* para mejorar condiciones de usabilidad y navegación del DHD. Los datos han posibilitado detectar claramente aquellos actores que se constituyen en activadores de la red sociotécnica, lo que para el grupo investigador habilita a preguntarse en qué medida se puede activar la diseminación físico-virtual de la propuesta para la participación comunitaria en el DHD *Telares de la Memoria*.

- *Utilidad*: los investigadores encontraron a *SEPI-DHD* potencialmente útil para explorar y discutir la construcción de criterios más efectivos, que mejoren el diseño de estrategias de participación y espacios de interactividad colaborativa, teniendo en cuenta la complejidad del dispositivo físico-virtual en su conjunto. A su vez, destacaron que potencia y colabora efectivamente en la actividad de reflexión sobre la práctica y en las fases de la Investigación-Acción. La flexibilidad de las ponderaciones individuales fue considerada especialmente útil para la discusión interdisciplinaria.

A modo de cierre de este apartado, cabe señalar que la apropiación crítica de *SEPI-DHD* por parte de los investigadores que no participaron directamente en el desarrollo informático permitió, por un lado, el diseño conjunto de la prospectiva de trabajo del desarrollo tecnológico y, por otro, considerar aspectos problemáticos a tener en cuenta en el corto plazo, para la prueba del prototipo por parte de miembros de la comunidad de Wheelwright, acreditados en el *Consejo Plural de Gestión*.

### Conclusiones

En este escrito, se ha propuesto un marco teórico, metodológico y de desarrollo tecnológico en relación al *Dispositivo Hipermedial Dinámico* que promueve la construcción abierta, participativa, plural e inclusiva de la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento fundamentada en la activación de procesos de interactividad responsables. Desde el amplio campo educativo, se ha hecho referencia a un caso de relevancia ciudadana donde la integración de TIC se ha planteado atendiendo a la complejidad del contexto social físico-virtual de la comunidad, a los fines de activar la memoria y promover nuevas prácticas de gobernanza.

Sobre la integración tecnológica del DHD en el espacio virtual, el esquema organizacional de *Telares de la Memoria* se ha presentado con instrumentos que fomentan la *Interactividad-DHD* y a su vez el seguimiento y evaluación de la misma. Se reafirma en lo realizado, que los procesos de producción y construcción social de la utilidad y el funcionamiento de las tecnologías son indisociables, y se configuran a partir de intervenciones relevantes y estilos locales, tanto en el plano de la innovación tecnológica como en el del desarrollo cognitivo y social. En este sentido, la primera prueba experimental contextualizada se fundamentó en que la utilidad de un artefacto o conocimiento tecnológico está presente, tanto en el diseño del mismo como en los procesos de re-significación de las tecnologías en los que participan di-

ferentes grupos sociales relevantes (investigadores, tecnólogos, usuarios, funcionarios públicos, docentes, estudiantes, etc.). Bajo esta perspectiva la presentación del PPE *SEPI-DHD*, como herramienta integrada para el seguimiento y evaluación de procesos de *Interactividad-DHD* adaptado al entorno colaborativo *Moodle*, da cuenta de esta perspectiva sociotécnica de desarrollo, que genera una retroalimentación enriquecedora entre los procesos de investigación y los de desarrollo tecnológico, habilitando canales efectivos para la innovación y apropiación de nuevas herramientas. *SEPI-DHD* abre un camino hacia el análisis evaluativo en tiempo real sobre cómo se desarrollan procesos complejos de participación responsable a través de redes sociotécnicas para educar, investigar, gestionar y producir en el actual contexto físico-virtual.

Dados los avances expuestos, la continuidad de actividades de I+D se focaliza en consolidar y ampliar el DHD *Telares de la Memoria* y optimizar la herramienta *SEPI-DHD*. Se efectuará un reestudio de los prototipos en producción a partir de trabajos de I+D participativos, donde los propios destinatarios colaborarán centralmente en el diseño de los siguientes prototipos. Esto implica mejoras en aspectos relacionados a la visualización de la información, navegabilidad, métricas para la ponderación de la *Interactividad-DHD*, despliegue de estrategias de participación responsable, utilización intensiva de posibilidades que brinda el dispositivo y usos de múltiples contenidos, en función de procesos educativos y de gobernanza.

Es deseable que los resultados de estos avances puestos a disponibilidad pública (Acceso Abierto y Código Abierto), contribuyan al conocimiento y aplicación de: aspectos organizacionales, pedagógicos, sociopolíticos y tecnológicos promotores de *civitas*, y la optimización y adopción de aplicaciones y herramientas web de código abierto adecuadas a la escritura hipermedial colaborativa ofreciendo formas de visualización innovadoras, tanto de contenidos de alta significatividad comunitaria y educativa como de los procesos de interactividad responsable de la red sociotécnica.

Finalmente, construir un DHD, es dar lugar a la *producción colaborativa de deseos* habilitando otras miradas hacia el presente, así como participar del DHD es desplegar nuevas formas de producción y diseminación de conocimientos, procurando en profundidad movilizar una preocupación por el bien común que necesariamente adquiera sentido y sustentabilidad en toda la ciudadanía.

## Referencias bibliográficas

- Borja, J. (2004). *Reabrir Espacios Públicos. Políticas culturales y ciudadanía*. México: UAM. Plaza y Valdés.
- Degenne, A. (2009). Tipos de interacciones, formas de confianza y relaciones. *REDES, Revista hispánica para el análisis de redes sociales*, 16(3), 63-91.
- García, R. (2007). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa.
- Guarnieri, G. (2011). *El modo interactivo del Dispositivo Hipermedial Dinámico*. Rosario: UNR Editora.
- Lima, M. (2009). *Information Visualization Manifesto. Visual Complexity*. [En línea] Consultado: [21, mayo, 2011] Disponible en: <http://www.visualcomplexity.com/vc/blog/?p=644>.
- Olsina L. y Martín M. (2004). Ontology for Software Metrics and Indicators. *Journal of Web Engineering*, 2(4), 262-281.
- Reggiani, A. & Nijkamp, P. (2009). *Complexity and Spatial Networks. In search of simplicity*. Berlín: Editorial Springer.
- Revuelta Dominguez, F. y Pérez Sánchez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación on-line*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Reynoso, C. (2011). *Redes sociales y complejidad: Modelos interdisciplinarios en la gestión sostenible de la sociedad y la cultura*. Buenos Aires: SB.
- Rivera, M. B., Molina, H. y Olsina, L. (2007). *Sistema Colaborativo de Revisión para el soporte de información de contexto en el marco C-INCAMI*. Trabajo presentado en el XIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, CACIC 2007. Corrientes y Resistencia, Argentina.
- Rodríguez, G. (2011). *La teoría de los sistemas complejos aplicada al modelado del Dispositivo Hipermedial Dinámico*. Rosario: UNR Editora.
- Rodríguez, G. y San Martín, P. (2010). Approximation to the Dynamic Hypermedial Device modeling for the analysis of interactions. *Journal of Computer Science and Technology*, 10(3), 123-129.
- Rodríguez, G., San Martín, P. y Sartorio, A. (2009). *Aproximación al modelado del componente conceptual básico del Dispositivo Hipermedial Dinámico*. Trabajo presentado en el XV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, CACIC 2009. San Salvador de Jujuy, Argentina. Rodríguez, G., Sartorio, A. y San Martín, P. (2010). SEPI: una herramienta para el Seguimiento y Evaluación de Procesos Interactivos del DHD. Trabajo presentado en el XVI Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, CACIC 2010. Morón, Argentina.
- Rost, A. (2004). *Pero, ¿De qué hablamos cuando hablamos de interactividad?* Trabajo presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Comunicación y VII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. La Plata. Argentina.
- Rumbaugh, J., Jacobson, I. & Booch, G. (1999). *The Unified Modeling Language Reference Manual*. Massachusetts: Addison Wesley Logman.
- San Martín, P. (2008). *Hacia la construcción de un dispositivo hipermedial dinámico. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Buenos Aires: UNQ Editorial.
- San Martín, P. y Guarnieri, G. (2009). Construir un dispositivo hipermedial dinámico en la Universidad Pública. *Revista Cuadernos Sociales*, 9(1), 111-127.
- San Martín, P., Guarnieri, G., Rodríguez, G., Bongiovanni, P. y Sartorio, A. (2010). *El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- San Martín, P., Martino, S., Tosello, M., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. (2011). *Telares de la memoria: Un Dispositivo Hipermedial Dinámico para la construcción participativa del patrimonio cultural intangible*. Trabajo presentado en las III Jornadas del Mercosur sobre Patrimonio Intangible. Mar del Plata, Argentina.
- Sartorio, A. y Cristiá, M. (2009). First Approximation to DHD Design and Implementation. *Revista del Centro Latinoamericano de Estudios en Informática, CLEI electronic journal*, 12(3), 1-8.
- Silva, M. (2005). *Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- Skinner, J. B. (1958). Teaching Machines. *Science*, 138(3330), 969-977.
- Thomas, H. y Buch, A. (2008). *Actos, actores y artefactos*. Buenos Aires: UNQ Editora.
- Uman, I. y Venesio, M.C. (2010). Cómo ver lo invisible: estrategias para visualizar información en Facebook. En A. Piscitelli, I. Adaime y I. Binder (Comps.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 85-110). Buenos Aires: Ariel.
- Wagner, E. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8, 6-29.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1999). *Social Network Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeigler, B., King, T.G. & Praehofer, H. (2000). *Theory of modeling and simulation*. Second edition. New York: Academic Press.

## Reproducción de prácticas laborales y estados de ánimo en organizaciones agrícolas del Valle del Aconcagua (Chile) <sup>1</sup>

## Reproduction of labor practices and moods in agricultural organizations of the Aconcagua Valley (Chile)

Paula Ascorra Costa e Iván Moya Diez\*  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

### Resumen

La reciente incorporación de las mujeres al trabajo agrícola en calidad de temporeras ha venido aparejada de profundas transformaciones económicas, sociales y de gestión. Dentro de este último ámbito se ha tecnificado el trabajo, implementando una serie de prácticas orientadas a la eficacia organizacional. Este abordaje tecnocrático desconoce la dimensión afectiva de los procesos sociales de gestión. El presente artículo indaga en la emergencia y reproducción de Estados de Ánimo en tanto éstos abren o limitan las posibilidades de acción en el mundo. Los resultados señalan que las mujeres temporeras, si bien han iniciado un camino de autonomía y desarrollo personal y laboral, éste se ve limitado por un estado de ánimo de resignación frente a las significaciones que manejan respecto del 'ser mujer', del tiempo y la desconfianza de agenciar transformaciones colectivas.

**Palabras Clave:** Resignación, pasividad laboral, estados de ánimo, temporeras agrícolas.

### Abstract

The recent incorporation of women in agricultural labor as seasonal workers has been accompanied by deep economic, social, and management transformations. Within the latter, labor has become technified, and a number of practices oriented towards organizational efficacy have been implemented. This technocratic approach does not recognize the affective dimensions of the social processes of management. This article inquires the emergence and reproduction of affective moods, in as much they open or close possibilities of acting in the world. The results show that, although seasonal women workers have begun a path of autonomy and personal and labor development, this path is limited by a mood state of resignation, with respect to the meanings of "being a woman", of time, and distrust their possibilities of agencing collective transformations.

**Keywords:** Conformism, work passivity, moods, seasonal agricultural workers.

<sup>1</sup>. Proyecto de Investigación VRIEA-DI N°189.731/2010, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

### \* Correspondencia con el autor:

Correspondencia con los autores: Paula Ascorra Costa; Iván Moya Diez; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso .Av. El Bosque 1290, Sausalito, Viña del Mar (2520000 ), Chile; E-mail: pascorra@ucv.cl - ivanmd@gmail.com

## Introducción

Los profundos cambios que han atravesado las zonas rurales en Chile durante las últimas décadas, vinculados al crecimiento económico y mejoras en las condiciones de vida, han traído consigo nuevas formas de organización del trabajo. Dentro de este proceso se destaca la incorporación de la mujer a la espera productiva, la flexibilidad laboral y la tecnologización de la gestión.

En la década de los ochenta, la crisis económica chilena y los altos niveles de cesantía provocaron una gran necesidad de aumentar los ingresos familiares. Así, muchas mujeres salieron a trabajar fuera del hogar, principalmente en actividades temporales ligadas a la agricultura. De este modo surge la categoría laboral de temporera, en femenino. Posteriormente, en los años '90, con el ingreso masivo de la fruta chilena a los mercados internacionales, se extiende –tanto numérica como geográficamente– el trabajo de las temporeras, desarrollando el proceso de feminización del mercado de trabajo agrícola (Venegas, 1995; Valdés 1992).

Se entiende por temporera, aquel trabajo realizado por mujeres que posee un carácter estacional o temporal de entre cuatro a seis meses al año (Caro y Wilson, 2009) y cuyas funciones son la limpieza y embalaje de fruta fresca. Este trabajo se realiza en condiciones precarias, bajo mecanismos de flexibilización, subcontratación e intermediación laboral; lo que se ha traducido en una mayor vulnerabilidad, precarización y desprotección de la mujer en el trabajo (PNUD, 2008, 2009; Valdés 1992). Además de las limitaciones anteriores, el PNUD reporta prácticas laborales en el ámbito de la fruticultura caracterizadas por una falta de proyección a largo plazo. Así, se reportan prácticas de negociación de las condiciones laborales entre empleadores y trabajadores centradas en la inmediatez que estarían limitando las oportunidades de desarrollo para ambos actores. Estas negociaciones manifiestan un vínculo laboral basado en un acuerdo de mínimos, donde cada uno de los actores da lo mínimo posible de sí, sin comprometerse en la relación, ya que no confía en el otro. Esta disposición se sustenta en prácticas históricas de abuso mutuo; tales como el no cumplimiento de las condiciones acordadas por parte de los empleadores y prácticas de robo o daño por parte de los trabajadores. Debido a que ambos actores pactan arreglos anticipando un abuso por parte del otro, ninguno quiere comprometerse en acuerdos de largo plazo que podrían brindar un beneficio para las partes.

Las estrategias con que se ha abordado este pro-

blema incluyen reformas legales para regular las negociaciones laborales, la mecanización del trabajo agrícola, producción de cultivos que requieren menos mano de obra, o incluso, vender los campos para usos no agrícolas (PNUD, 2009).

Consideramos que estas estrategias esquivan el problema de las relaciones interpersonales y operan con los supuestos de la racionalidad técnico-administrativa. Las estrategias legales y técnicas para normar y regular las relaciones entre trabajadores y empleadores (PNUD, 2009), o aumentar las capacidades de las mujeres temporeras (Caro y Wilson, 2009) se encuentran fundadas en la creencia de que es posible mejorar las condiciones contextuales para que los sujetos, guiados por una lógica económica de maximización individual, puedan potenciar su desarrollo. Sin embargo, estas estrategias no abordan la falta de proyección a futuro ni las dificultades relacionales que presentan los actores. Sin adentrarnos en estos temas, creemos será difícil potenciar el desarrollo del agro y los horizontes de vida de estas mujeres.

Más allá de abogar por reformas legales más justas y equitativas, en el presente artículo nos interrogamos respecto de la afectividad o emocionalidad de base que moviliza a estas mujeres a permanecer en situaciones de vulnerabilidad y precariedad laboral; situaciones tales como jornadas de trabajo de 18 horas diarias, trabajo sin contrato y condiciones de salud no garantizadas, entre otras condiciones de precariedad. Del mismo modo, nos interrogamos respecto de su falta de proyección a futuro y el tipo de contratos de mínimos que mantienen con sus empleadores. Consideramos que dar respuestas a algunas de estas inquietudes podría facilitar el desarrollo de las temporeras agrícolas y, con ello, del agro en general.

## Los Estados de Ánimo guían la acción

El estudio de los Estados de Ánimo y las emociones posee un extenso desarrollo desde distintas perspectivas psicológicas. Una primera línea de investigación gira en torno al constructo de actitud. Las actitudes son conceptualizadas como disposiciones que guían nuestra percepción sobre el mundo y nuestro comportamiento, basado en la interacción de componentes cognitivos, afectivos y conativos (Palli y Martínez, 2004). Una segunda línea de investigación, se desarrolla en torno a los estudios discursivos y profundiza la relación entre afectividad y acción. Así, las actitudes son construcciones sociohistóricas de las prácticas sociales de un grupo. En otras palabras, son la materialización de una ideología. En ambas líneas de trabajo se reconoce el rol de la dimensión afectiva en la apertura

de posibilidades o imposición de límites a la acción, ya sea desde la posibilidad de predecir el comportamiento a partir de los componentes afectivos de la actitud, o desde el rol de la afectividad para la materialización de la ideología y ejercicio de la misma.

Sin embargo, consideramos que en estas perspectivas, los constructos afectivos son comprendidos como eventos que le acontecen al sujeto, que poseen un carácter subjetivo individual y que no tienen un arraigo en la materialidad del cuerpo. La línea que abordaremos a continuación, en la cual tomaremos las distinciones propuestas por Nietzsche (1972) y Heidegger (2005), diferenciará entre emociones y estados de ánimo y propondrá una interpretación histórica, social y corporizada (Ascorra, Mandiola, Moya, 2011).

De acuerdo a Heidegger (2005) los estados de ánimo, junto con la comprensión, son constitutivos del “ser” (Dasein). Lo anterior pone de manifiesto que no es posible ‘no ser’ en un estado de ánimo. Los estados de ánimo no nos acaecen, sino que *somos* –inevitablemente– en ellos. Es precisamente esta forma de ser en una determinada *animosidad* la que nos abre originariamente en el mundo; es decir, es el estado de ánimo el que nos lanza o posiciona en la relación con otros, el que nos permite una cercanía, un alejamiento, un movimiento de cooperación o uno de defensa (Ascorra, Mandiola, Moya, 2011). De este modo, nuestras acciones, lo que hacemos o no hacemos, lo que logramos realizar, la acción de limitarnos, de auto encerrarnos, de paralizarnos, etc. está primariamente informada por una disposición afectiva (Echeverría 2004, Casasus, 2007)

El estado de ánimo ya ha abierto siempre el estar-en-el-mundo en su totalidad, y hace posible por primera vez un dirigirse hacia... El temple anímico no se relaciona primeramente con lo psíquico, no es un estado interior que luego, en forma enigmática, se exterioriza para colorear las cosas y las personas (...) La disposición afectiva es un modo existencial fundamental de la aperturidad cooriginaria del mundo, la coexistencia y la existencia, ya que esta misma es esencialmente un estar-en-el-mundo (Heidegger, 2005, p.161).

Atendiendo a la relación de aperturidad, los estados anímicos no refieren a disposiciones individuales, sino a formas de *estar-siendo* en el mundo, es decir, a formas de habitar en el mundo con otros. En este sentido, los estados de ánimo son siempre colectivos e históricos.

Flores (1994), siguiendo a Heidegger (2005), utiliza la noción de *encontrarnos lanzados en el mun-*

*do*. Esta nueva interpretación del *ser lanzados en el mundo* quiebra con la distinción ontológica racionalista que separa al *ser* del *mundo externo*. Desde esta perspectiva, somos en el mundo, o mejor dicho, estamos siendo-en-el-mundo. Es por lo anterior, que los estados de ánimo no son entendidos como afectos que nos suceden, respecto a los cuales somos entes pasivos, ni tampoco como afectos que podamos controlar, lo que también implicaría entenderlos como cosas que sólo podemos intentar reprimir, administrar o canalizar.

Los estados de ánimo, se sitúan en el trasfondo desde el cual interpretamos el mundo y es en este sentido que permiten una direccionalidad de la acción. En otras palabras, podríamos sostener que los estados de ánimo se encuentran ligados a nuestro comprender, limitando lo posible de soñar y hacer (Ascorra, 2009). Siguiendo a Nietzsche (1972), es desde los afectos que determinamos *lo que se puede y lo que no se puede*.

En la *Genealogía de la moral*, Nietzsche (1972) propondrá la transvaloración como una forma de ejercicio de poder donde se subvierten los valores. Con lo anterior, va a poner de manifiesto, en primer lugar, la interpretación de los valores como sociales e históricos; cuestionando las interpretaciones sobre la esencia humana y, en segundo lugar, el ejercicio de intereses particulares y poderes en la instauración de determinados valores. Así, el autor, propone la subversión de lo bueno entendido como lo obediente, lo respetuoso del orden, lo pasivo; todos valores que despotencian la fuerza creadora del sujeto. A su vez, lo malo, será la actividad y el autogobierno, esto es, las fuerzas vitales que llevan al sujeto a la creación del sí mismo. En el ámbito de los estudios organizacionales, Grey (1994), realizando un análisis *nietzscheano*, propone la instauración de planes de desarrollo de carrera como dispositivos moralizantes de las buenas prácticas y ejecuciones laborales. Desde esta lógica, los trabajadores limitan sus acciones –desde sus propios deseos alienados– a las competencias que el plan propone. Del mismo modo, Newton (2004) desarrolla una relectura de lo propuesto por Grey (1994), donde sostiene que las organizaciones moralizan y resocializan a los trabajadores en función de los intereses que ellas persiguen. Lo interesante del análisis, es que para mantenerse en la institución, el trabajador debe ejercer la voluntad de *no poder*; esto es, la resignación a un proyecto ya dado por otro; recortado de antemano por otro.

Respecto a la relación entre estados de ánimo y acción, es posible distinguir estados anímicos potenciadores y despotenciadores de la fuerza vital. Entre los estados de ánimo despotenciadores, encontramos la resignación. De acuerdo a Nietzsche (1972)

la resignación es aquel estado en que el recuerdo y la memoria toman un lugar central en la vivencia del sujeto, dejando atrapada la acción en un eterno pasado, caracterizado por un constante *ritornello* de la acción. La resignación, entonces, podría ser entendida como el aprendizaje, desarrollo y profundización de prácticas sociales que dejan atrapados a los sujetos en la pasividad, en la impotencia y en la imposibilidad de plantearse siquiera el desafío a sí mismo de quebrar este espiral de repetición para dar paso a un espiral de creación. A esta forma de vida, es lo que Nietzsche (1972) llama 'la decadencia', *la voluntad de no poder*. Vale la pena enfatizar que la resignación es comprendida por el autor en el plano de la materialidad corporal. La resignación es corpórea y lo que ejerce es una separación de la fuerza vital de lo que se puede (Nietzsche, 1972; Cano, 2011).

Así mismo, es posible distinguir estados de ánimo potenciadores de la acción y de la creación. Entre ellos es posible distinguir la confianza que se dirige hacia el futuro. Dicho en términos nietzscheanos, la confianza guarda relación con la capacidad de *podérselas con el mundo*, con la capacidad de *hacerse cargo de una situación*, con la acción de apertura y disposición hacia otros. Considerando que los estados de ánimo nos abren o cierran a la acción, "la confianza nos lanza hacia delante, nos pone en movimiento", mientras "la desconfianza nos inhibe, congela, paraliza, inmoviliza" (Echeverría, 2004, p. 119). De acuerdo a Echeverría (2003), la acción puede ser comprendida desde dos modalidades: la que pone el énfasis en la conservación y la que lo pone en la transformación. La desconfianza impulsa acciones que buscan la conservación, acciones de protección, que aumenten la seguridad y reduzcan la vulnerabilidad. La confianza, en cambio, nos lleva a acciones transformadoras, capaces de innovar y generar nuevos mundos futuros y posibilidades. La confianza entonces, es el gran motor del potencial transformador de los seres humanos (Echeverría, 2004).

### Metodología

En consideración del enfoque de nuestro estudio, utilizamos una metodología de investigación cualitativa, entendiendo la investigación como un proceso relacional de co-construcción de significados y productos negociados, construyendo una experiencia compartida y dialogada, desde distintas posiciones, entre investigadores e investigados (Wiesenfeld, 2000). De acuerdo a Echeverría (2003), existe una estrecha relación entre los dominios lingüístico, emocional y corporal, por lo que es posible acceder a los estados de ánimo mediante la reconstrucción discursiva de los mismos. Es por ello que analizamos las narraciones en que las temporeras agrícolas y sus empleadores dan cuenta de sus experiencias de vinculación laboral y formas de acción organizacional.

La producción de datos fue realizada mediante entrevistas de historias de vida siguiendo el método autobiográfico narrativo, el cual trata de otorgar relevancia a la dimensión discursiva, es decir, a los modos cómo las personas vivencian y dan significado a su vida mediante el lenguaje (Bolívar y Domingo, 2006). Esto supone una aproximación sucesiva a los episodios de vida significativos, por lo que realizamos al menos dos sesiones de entrevista por participante. Los participantes de las entrevistas fueron seleccionados de acuerdo al método de "bola de nieve" (Bolívar y Domingo, 2006) a través de informantes clave. De este modo, entrevistamos a 3 dueños o administradores de packing y parcelas agrícolas y a cuatro temporeras agrícolas de entre 25 y 40 años, con hijos y descendientes de familias rurales.

Las entrevistas realizadas fueron grabadas y luego transcritas según el sistema de Jefferson (Potter, 1996) que permite destacar características del habla relevantes en la interacción.

Estados de Animo	Fuerza vital	Orientación temporal	Orientación en la acción	Orientación en la relación
<b>Altos Confianza</b>	Potenciadores	Futuro	Creación	Aperturad Encuentro con otros
<b>Bajos Resignación</b>	Despotenciadores	Pasado	Repetición	Cierre Defensa Pasividad

Tabla 1. Características de los Estados de Animo Altos y Bajos.

Posteriormente realizamos un análisis interpretativo de las entrevistas desde el trabajo hermenéutico planteado por Gadamer (1998). Consideramos que este tipo de análisis nos permite acercarnos a una comprensión de la experiencia anímica y subjetiva de las temporeras, a partir de las narraciones de sus experiencias de vida, desde nuestro marco de referencia, teniendo en cuenta que “todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es al mismo tiempo el lenguaje propio de su intérprete” (Gadamer, 1998, p.467).

De este modo, realizamos un trabajo de revisión circular y recursiva de las categorías emergentes buscando construir un sentido comprensivo, yendo constantemente del todo a la parte y de ésta al todo. Como plantea Gadamer (1998), “el criterio para la corrección de la comprensión es siempre la congruencia de cada detalle con el todo. Cuando no hay tal congruencia, esto significa que la comprensión ha fracasado” (p. 361). Operativamente, el proceso de categorización fue realizado no sólo buscando similitudes semánticas, sino que realizando esquemas que nos permitieron establecer relaciones de sentido entre los temas abordados. De esta forma, los criterios de congruencia y coherencia entre el todo y las partes, permiten hablar de una interpretación y comprensión adecuadas, reemplazando la tradición científica en virtud de la cual la adecuación se relaciona con la aproximación a una verdad objetiva.

## Resultados

Presentamos los resultados del análisis en dos grandes categorías o ejes de interpretación. El primero, incluye temáticas referentes a su contexto social y familiar, mientras el segundo, temáticas respecto a su contexto laboral. La distinción entre ambas categorías sólo tiene la finalidad de ordenar la presentación de los resultados, en tanto los estados de ánimo refieren a una disposición de apertura o de estar-en-el-mundo, por lo que no es posible separarlos del contexto social, familiar o laboral. Finalmente, en las discusiones de los resultados, revisaremos los engarces entre estos contextos que facilitan la producción de los estados de ánimo de la confianza y resignación.

### 1. Siendo mujer en el campo

Las narraciones de las temporeras entrevistadas se presentan desde un contexto histórico en común, con historias personales y familiares arraigadas a la vida agrícola del sector en que viven. Desde este contexto, emergen sus formas de habitar en el mun-

do, de proyectarse en el tiempo, establecer relaciones con otros e ir forjando su vida.

#### 1.1 Presentismo: vivencia de una temporalidad cíclica.

Las entrevistadas dan cuenta de habitar en un tiempo cíclico, ligado a la naturaleza. Señalan que su trabajo se encuentra regido por los ciclos de la naturaleza, dadas las fases de la producción agrícola. Durante la primavera y el verano la fruta se desarrolla y madura, mientras que durante el invierno entra en un estado de latencia y preparación del nuevo ciclo. Cada año se repite el ciclo, sin variabilidad posible. Sus periodos de ocupación responden a este ciclo, adecuando sus fases de trabajo y descanso a los ritmos de la naturaleza.

[...] *Abril, mayo y junio, los dos meses, no, ahí invierno totalmente ((todos ríen)) ahí sí, no, ahí es poco lo que salgo en el invierno po, pa donde mi mamá, para acá, bueno y cuando hay que ir al centro a San Felipe no más.* (Alba, sesión 1)<sup>2</sup>.

Es posible interpretar una cierta esencialización de la naturaleza. De este modo, la orientación temporal de la acción se sitúa en la concepción de que inevitablemente una nueva primavera vendrá —y con ella, un nuevo ciclo de actividad laboral—, lo cual disipa la incertidumbre respecto al futuro laboral. Postulamos que esta orientación temporal, bajo la noción de que el tiempo es un eterno repetir, facilita la emergencia de un estado de ánimo que determina una imposibilidad de cambio.

Este ciclo y la abundancia de empleo durante los meses de verano, les permite vivir en la certeza de que cada temporada podrán acceder a un puesto de trabajo sin mayor esfuerzo, “a mí me va a sonar el teléfono y me van a decir “Clara mañana es la reunión pal ↓packin’ (.) [...] ellos me van a llamar pa avi↑sarme no más [...] si no es ahí hay otros packing” (Clara, sesión 2). No aparece en ellas el temor a la cesantía o desocupación, por tanto, podemos decir que las temporeras no se sienten vulnerables y viven en la seguridad del porvenir laboral.

La planificación y la proyección pierden sentido dentro de esta lógica, puesto que éstas sólo se hacen relevantes en una noción lineal del tiempo, en la que pasado, presente y futuro se demarcan como momentos separados y diferentes que inevitablemente llevan a avanzar a un futuro y excluyen la posibilidad de volver al pasado. En cambio, la concepción de un tiempo de retorno limita el ejercicio de

<sup>2</sup>. Los símbolos utilizados en las transcripciones pueden encontrarse en Anexo: Sistema de Transcripción Jefferson.

la proyección en cuanto a la posibilidad de introducir cambios o transformaciones en la realidad. El futuro no se constituye como una realidad nueva y diferente, sino más bien, como una repetición o retorno a un momento ya vivido.

La falta de proyección también es señalada por los empleadores, quienes afirman que la cultura campesina se caracteriza por repetir modelos ya probados y una falta de iniciativa y visión que vaya más allá del ciclo actual. Para el dueño del packing, las temporeras se encuentran en un constante repetir, ya que suelen *“vivir el día a día (.). Lo importante es poder sobrevivir este año”* (Esteban, sesión 2).

Esta temporalidad cíclica, de acuerdo a Abarca, Bassa, Majluf y Rodríguez (1999), es propia de las sociedades sustentadas económicamente en la agricultura y dice relación con la idea de que las cosas suceden inexorablemente, más allá de la voluntad del hombre. La naturaleza, que aparece como omnipotente e imposible de controlar, provee de todo lo que se pudiera necesitar, por lo que basta someterse a ella para asegurar la existencia. Frente a esto, la vida se torna hacia el presente y el pasado como fuente de certeza, siendo imposible controlar el porvenir:

*Alba: no creo que mejore la condición que ya está, así de simple, no creo, lo dudo demasiado que:: que digan no sé po, vamos a subir el mínimo, bueno que ningún presidente lo ha hecho [...] entonces pienso yo que no:: no ↑creo que mejore, yo creo que va a estabilizarse ahí no más, no creo que haiga mejoras, bueno si hay mejoras mejor para nosotros po*

*Entrevistadora: qué podrías hacer tú para que la situación general mejore, cuál podría ser tu aporte?*

*Alba: yo creo que ↑nada porque a mí no me involucra:: (0.2) yo pienso que no porque dé algo o no dé algo van a cambiar las cosas po (Alba, sesión 2).*

Observamos una externalización de la responsabilidad por sus condiciones de vida, en que todo cambio es dado exclusivamente desde afuera, desde un Otro, una autoridad lejana que no las involucra; desde un ser abstracto. Debido a esto, el futuro se mantendrá igual, prueba de ello es el pasado, ya que otros no han hecho nada para cambiarlo. Por su parte, ellas se posicionan a sí mismas desde la imposibilidad de introducir cambios o acciones que pudieran transformar su realidad. Esto es, un posicionarse activamente en la pasividad, en una voluntad de no-poder hacer nada respecto de la construcción de su realidad. La temporalidad cíclica pone de

manifiesto una esencialización de la naturaleza y el devenir. Las cosas son como son y no van a cambiar. En este sentido se hace inviable cualquier cambio orientado a mejorar sus condiciones laborales. A estas mujeres no les queda otra posibilidad que aceptar los términos del contrato laborales que otros les imponen a ella.

### 1.2 Moral de género: Salir a trabajar “para ayudarlo a él”

Las temporeras connotan su contexto social como fuertemente machista. Señalan que pese a los cambios y la mayor autonomía de las mujeres, aún muchos esperan que se queden en la casa cuidando a la familia. En este contexto, encontramos prácticas y discursos sociales, respecto a las diferencias de género, que abren o limitan la proyección de las mujeres en el trabajo.

En su proceso de incorporación al mundo laboral, han tenido que enfrentarse a las barreras interpuestas por sus parejas o familiares. Clara relata que primero debió enfrentarse a su pareja para salir a trabajar, *“él-él me dijo a mí po, o sea ya (.). ya ‘estai hueviando tanto, querí ir a trabajar (.). ↑anda a trabajar (.). pero yo no quiero que mañana te ↑quedí dormía::, que no haya ↑almuerzo:: y la hueá::”* (sesión 1). Posteriormente, a las presiones familiares que le atribuían la culpa por las consecuencias de su abandono del hogar: frente a un accidente de su hijo mientras ella trabajaba, *“mi cuñado ahí “↑vo hueona sigue traba↑jando pa que el niño se ↑ma:te!” porque toda la culpable era yo”,* o luego, frente a un robo en la casa, *“mira todo lo que te está pasa::ndo! Si total vai a ganar plata pa comprarte de nue:vo! Y así como que ↑más te atacaban ( ) y nada po, ↑yo voy a trabajar no más”* (Clara, sesión 2). Frente a esto, las mujeres entrevistadas destacan que han mantenido su decisión de salir a trabajar, valorando los logros alcanzados y el enfrentamiento a los hombres, aún cuando dan cuenta, en tono de denuncia, de la situación de otras mujeres, *“mi otra hermana::: es dueña de casa y nunca ha trabajado (.). el marido no la deja trabajar [...] mi cuñado es muy machista (.). de esos hombres como antiguos así, que aquí estoy yo, aquí mando yo ((golpea la mesa))”* (Blanca, sesión 2).

Observamos entonces, la aparición de un discurso que problematiza la estructura tradicional. Las mujeres entrevistadas no se resignan a seguir un modelo social heredado de la hacienda, en el cual su lugar se encuentra en un mundo encerrado en el hogar. Sin embargo, parte de esta herencia se mantiene, en tanto las entrevistadas dan cuenta de habitar en un mundo en que lo principal es ser buenas

madres y esposas, siendo éstos los roles que más las movilizan a emprender acciones. Entonces, su incorporación laboral no es vivida como un espacio de desarrollo personal sino como un complemento para cumplir mejor su rol ya dado, “yo siempre trabajo ↑para ayudarle a ↑él, no por para (.) no para, ↑ah:: ↑todas las lucas pa mí:: (.) y ↑salgo (.) no (.) siempre es para ayudar en la casa (.) ↑siempre para ayudar en mi casa” (Clara, sesión 2). Se sigue identificando al hombre como el principal encargado de proveer económicamente a la familia, mientras las temporeras se posicionan a sí mismas como una ayuda o un aporte extra al hogar.

Consideramos que esto guarda relación con el cruce entre los discursos modernizantes que han llegado al campo en las últimas décadas y la herencia de patrones culturales heredados de la hacienda (Valdés, Rebolledo y Willson, 1995). El hombre se encuentra en la *obligación* de mantenerlas y ellas, por ende, en ser mantenidas. En esta línea, no expresan ambiciones personales en relación al trabajo y les es difícil reconocer socialmente que pueden ganar más que el marido, aún cuando sean conscientes de ello: “Sabí qué::? Aunque suene feo pero yo a veces pienso que aporto yo más que mi marido” (Blanca, sesión 2). Al posicionarse como una *ayuda* y señalar que suena feo ganar más que el marido, podemos interpretar una valoración de los roles de género que son aceptados como *buenos* en oposición a aquellos que serían *malos*. Esto nos lleva a realizar cierta analogía con la transvaloración planteada por Nietzsche (1972): lo *bueno* es mantenerse dependiendo del hombre y ayudándolo a éste, sin poder reconocer que se puede hacer más que él. Esto les impide constituirse a sí mismas como un referente válido de desarrollo que puedan emprender acciones más allá de los límites que se imponen en esta moral, por lo que sus acciones se ven limitadas a realizar aportes al hogar y no apostarse a sí mismas, limitándose en un no deber -o al menos, un no reconocer- ganar más que el marido.

Dado que la incorporación al mundo laboral –o productivo- es planteada como una suma a las tareas reproductivas del mundo del hogar, las mujeres habitan en una constante tensión para dar cumplimiento a estos dos mundos. Las temporeras viven el trabajo desde la simultaneidad, es decir, mientras trabajan no dejan de ejercer el rol de madre y dueña de casa; a diferencia del hombre que vive su rol familiar y laboral secuencialmente, delimitando los espacios productivo y reproductivo (Medel, Olivos, Riquelme, 1989). Según las temporeras, no pueden dejar de ser madres cuando están trabajando. Debido a esto, desarrollan estrategias para responder a las necesidades de estos espacios en los meses de mayor actividad:

Alba: ↑y-y te poní no más, lamentablemente uno que es mamá (.) o sea no porque yo me vaya al packing yo me voy a olvidar de ser mamá, de ser esposa y de ser dueña de casa [...] yo soy bien organizada en ese sentido (.) o sea (0.2) si yo estoy trabajando y yo al otro día sé que me tengo que levantar temprano (.) voy a dejar todo hecho, el almuerzo y mis niños al colegio, si es marzo y:: (.) el hombre llega a almorzar hay que tenerle almuerzo (0.1) o sea pa mí marzo es como agitado (.) corriendo corriendo corriendo todo el mes de marzo (0.1) entonces también me costó mucho acostumbrarme (Alba, sesión 2).

Esta combinación de tareas, acarrea un fuerte agotamiento durante los meses de trabajo, junto con tensiones familiares. Reciben quejas de sus parejas debido a las largas jornadas de trabajo, especialmente cuando regresan de madrugada. El cuidado de los hijos es resuelto de diversas maneras: llevándolos con ellas a trabajar, dejándolos al cuidado de familiares o escuelas de verano, y comunicándose con ellos por medio de cartas o telefonía celular.

Debido a que las mujeres deben cumplir con sus funciones laborales sin abandonar las funciones reproductivas del hogar, su proyección en el trabajo se encuentra limitada. Esto es reconocido por el empleador:

Entrevistador: y qué expectativas tendrán estas chicas en general eh::

Esteban: (0.3) es que no me imagino que más pueden hacer (.) porque no podrían venir a trabajar al pueblo

Entrevistador: ¿por qué no?

Esteban: ¿y quién hace la comida, y quién cuida a los niños, y quién lava°? (Esteban, sesión 2)

Se reproduce una naturalización de los roles de género que mantiene a las mujeres atadas a su función reproductiva. El trabajo del *packing* les permite trabajar sólo algunos meses, sin abandonar las tareas domésticas, con el costo de un fuerte agotamiento físico y emocional. Sin embargo, las funciones reproductivas les impiden ejercer otro tipo de trabajos, que podrían ofrecer mejores condiciones pero son incompatibles con la simultaneidad de labores.

## 2. Quiebre de la colectividad: Prácticas laborales, “el que pelea pierde”.

Las condiciones en que se desarrolla el trabajo de packing realizado por las temporeras entrevistadas son posibles de catalogar como precarias, dada las altas exigencias físicas, las largas jornadas y el hacinamiento en el lugar de trabajo. En este contexto, encontramos diversas prácticas sociales desarrolladas por los empleadores y temporeras que facilitan relaciones de desconfianza y resignación ante las condiciones de trabajo.

### 2.1 Relaciones de ficción: “ellas creen que manejan todo, pero no manejan”

En el trabajo de *packing*, encontramos prácticas y estrategias administrativas de los empleadores para fomentar la producción individual de las temporeras y evitar los conflictos colectivos. Interpretamos que estas prácticas se basan en mantener un vínculo ficticio de confianza de los empleadores hacia las temporeras, que fomentan el conformismo y la resignación respecto de sus condiciones laborales.

Por una parte, los empleadores cierran cualquier espacio de negociación de las condiciones laborales, tales como horarios de trabajo y remuneración, ya que no pueden permitir la posibilidad de dejar “una puerta abierta para que la persona haga lo quiera, no quiera (0.2) diga cosas o te exija cosas más de lo normal” (Esteban, sesión 2). Las condiciones laborales son dadas a conocer al grupo al comienzo del trabajo, en una exposición grupal, “es que aquí: así como lo que te dicen siempre (.) las puertas están abiertas y el que se quiere se va y el que no (0.1)” (Alba, sesión 1). De este modo, las puertas de salida están siempre abiertas, pero las de entrada a negociar nunca pueden abrirse.

Junto con la imposibilidad de negociar las condiciones, los empleadores evitan establecer relaciones con las temporeras cuando hay conflictos. Esta evitación es percibida por las temporeras, ya que cuando hay problemas “ahí don Esteban así no- mira a ver don Esteban nunca lle↑gaba ca↓si (.) como que ellos saben cuando está la cagá y no ↑llegan no más po, si es a↑sí de simple” (Clara, sesión 2). Por su parte, los empleadores fundamentan su falta de disposición en la idea de que “el que pelea pierde, no puedes pelear porque sales perdiendo” (Esteban, sesión 2). Entrar a conversar con ellas les traería más complicaciones, atribuyéndoles a los trabajadores la responsabilidad de tener que actuar de esta forma,

porque tú soy más así, ↑más te joden (0.2) y

en la vida tú vai aprendiendo que los trabajadores-, ellos mismos te van haciendo cerrar las manos, tú soy más atento, más cariñoso, no olvídale (0.3) Si soy más drástico funcionan mejor las cosas, se hacen en los tiempos que corresponden (Esteban, sesión 2).

Adicionalmente, identificamos prácticas administrativas de pseudo-participación, es decir, de creación de espacios de supuesta participación de las temporeras en la toma de decisiones, los que son utilizados para incentivar su compromiso. Éstas son instancias reconocidas por ellas como encuentros en que los empleadores se acercan a ellas para pedirles su opinión, lo que las hace sentir valoradas ya que son tomadas en cuenta:

Clara: él [Esteban] se fu↑maba el cigarro conmigo, conversá::bamos, me decía “Clara qué te pare::ce” [...] “qué opinai tú::” nos decía: o:: (.) o “chiquillas qué opinan us↑tedes de esto eh:: vamos a tener..” no sé po, nos decía: “este año vamos a tener más trabajo::, va a llegar uva de tal la:do:: qué opinan?” “No:: don Esteban súper ↑bueno si:: traiga uva no ↑má::s” (.) porque éramos más limpiadoras este año

Entrevistador: y a ti te gusta? que te pida tu opinión::n?

Clara: sí, que nos pidan la opinión ↓sí, ↑claro porque a pesar de ser una trabajadora como cualquiera igual te toman en cuenta po, te piden una opi↓nión (Clara, sesión 2)

Sin embargo, desde la postura del empleador -refiriéndose a la misma temporera- esta es una práctica exclusivamente estratégica para hacerlas sentir parte de la organización:

desde el punto de vista de gestión, nada más (0.2) pero es peligroso porque ellas empiezan a manejar el sistema (0.2) se sienten con capacidad de manejar (.) ella es como se dice en el campo ‘yegua de cola pará’ (0.3) y te las tira no más [...] la Clara es una persona conflictiva, es una persona conflictiva (.) hay que saberla llevar (0.1) porque ↑lamentablemente dependemos de estas personas (Esteban, sesión 2).

De este modo, la participación que reconocen y valoran las temporeras, se constituye desde una ficción creada por los empleadores, “porque ellas saben que dominan el grupo, ellas en sí mismas hacen todo (0.2) pero hacen un todo que no es cierto porque ellas creen que manejan todo, pero no manejan” (Esteban, sesión 2).

## 2.2 Aislamiento como forma de relación: “cada uno mata su propio toro”

Las temporeras desarrollan prácticas estratégicas para aumentar su rendimiento individual. A partir de estas prácticas, ellas viven su trabajo desde la competencia entre compañeras, facilitando la emergencia de conflictos y desconfianza en el grupo. Interpretamos que esto, finalmente, las lleva a habitar en un mundo en que las otras son sentidas como una amenaza y, por lo tanto, se relacionan estratégicamente entre sí en búsqueda de estabilidad y reducción de la vulnerabilidad.

*Porque uno en el packing, uno se hace el sueldo (.) en esa forma eh: uno se se pone el desafío de ↑ todos los días hacer un poco ↑ más porque si tú no te apuras (.) el sueldo ↑ va a ser bajo (.) eh: mediante lo que uno se pueda apu↑rar es lo que uno ↑ gana (0.3) esa es la forma (.) [...] “yo trato en lo posible de hacer lo que mi ↑ cuerpo me da. (.) Si yo no me puedo exigir más de lo que no puedo rendir (0.1) ¿me entiendes? (Blanca, sesión 1).*

El sistema de pago a trato -pago por unidad de producción individual- favorece la aparición de estrategias y sobreesfuerzo en las trabajadoras para maximizar su rendimiento, hasta llegar a los límites de su capacidad corporal. Para ello, se incentivan entre compañeras y enseñan modos de focalizarse en el trabajo:

*a mí siempre:: -siempre me enseñaron, una amiga que yo tengo (0.2) siempre uno tiene que::: trabajar al lado de una persona rápida (.) siempre uno (.) siempre siempre siempre siempre tiene que estar al lado de una persona rápida (.) porque siempre tú le vas a querer ganar (0.1) a esa otra persona” (Clara, sesión 1)*

*...veo a ella, por ser ella a mí no me puede ganar, si ella gana una yo tengo que hacer ↑ dos, y yo creo que la de atrás está diciendo lo mismo po, si ella tira dos yo tengo que tirar ↑ tres, porque así es la competencia en un trabajo así po. (Alba, sesión 1)*

De esta forma, comienzan a fomentar la competencia entre ellas. En la cita, Clara señala que aprendió de otra compañera a acercarse estratégicamente a las trabajadoras más rápidas, para estimularse a rendir más. A su vez, Alba manifiesta utilizar a Clara como punto de referencia para proponerse rendir más que ella. Se relacionan entre sí desde la competencia, poniendo en relieve las diferencias entre las que rinden más y las que rinden menos,

queriendo ser parte del primer grupo.

En este contexto, identificamos tres prácticas de conflicto entre compañeras: el surgimiento de “líderes” que controlan los tiempos de trabajo, desconfianza hacia las trabajadoras nuevas y situaciones de violencia entre compañeras.

Respecto a lo primero, las temporeras describen la emergencia de líderes en el grupo de trabajo, los que no tienen ninguna atribución formal pero sí un cierto poder dentro del grupo, ya que marcan cuándo se trabaja y cuándo se descansa. Esta posición generalmente es ocupada por quienes tienen mayor rendimiento y llevan más tiempo en el *packing*, es decir, se conecta el alto rendimiento con una posición de poder con respecto a las compañeras, fomentando una vez más la competencia. “ese año era solamente ↑ esa persona la que era rá:::pida (.) y se fue po. Era como te digo, el líder, ↑ era el líder de la línea ¡AQUÍ MANDO YO! YO DIGO CUANDO SE EMPIEZA, YO DIGO CUANDO PARAMOS, a ↑ ese nivel” (Blanca, sesión 1). Según Blanca, los líderes se sienten amenazados en su posición cuando llega personal nuevo “no im↑porta que lleguen personas a trabajar pero que sean más bajos en el nivel que ↓ ellos entiendes?” (Blanca, sesión 1)

Con respecto al segundo punto, las temporeras entrevistadas señalan que, debido a la alta rotación, cada año deben enfrentarse a conocer e integrar a nuevas trabajadoras dentro del grupo. Esto se relacionaría con una mayor rivalidad, “este año para nosotros igual fue extraño porque como le digo llego ↑ mucha gente, mucha gente nueva, había mucha rivalidad (.) y había poco compañerismo (.)” (Clara, sesión 1), y por otra parte, facilitaría los malos tratos entre compañeras, “no sé:, yo pienso que (.) en sí es porque no lo conocen a uno como persona (.) o sea le caíste mal a una per↑sona: sin conocerte [...] como que de presencia pum! Caes ↓ mal [...] sin dar motivo” (Blanca, sesión 1).

Consideramos que esta situación facilita una disposición a la desconfianza hacia las nuevas compañeras, hacia lo desconocido, que guarda relación con la herencia hacendal. De acuerdo a Abarca, Bassa, Majluf y Rodríguez (1999), el latinoamericano puede ser concebido como un ser de dos mundos: un mundo de relaciones primarias donde es abierto, informal y solidario, que tendría su origen en la hacienda, organización cerrada y familiar que crea y refuerza vínculos hacia dentro del grupo; y un mundo de relaciones secundarias, con aquellos que son desconocidos, donde es formal, serio y egoísta. En el trabajo de *packing*, la alta rotación de personal entre temporadas impide la constitución de un grupo con una historia común que permita relaciones de confianza entre compañeras.

Con respecto al tercer punto, las temporeras relatan situaciones de violencia y maltrato entre compañeras, entre las que destacan las prácticas de aislamiento hacia algunas de ellas “↑*fui víctima de muchas burlas y no sé por qué* (0.2) *eh:: yo:: me la pasé ¡muy mal! muy muy muy mal [...] si tú no te a↑legas al grupo: (.) o si no compartes* ((golpea la mesa)) *te van a ir haciéndote a un lado*” (Alba, sesión 2). Los empleadores naturalizan esta situación, relacionando los mayores conflictos a su condición femenina: “*pero por qué, por qué tiene que ser extraño si el ser humano es así [...] hay peleas po, y las mujeres son mucho más peleadoras que los hombres*” (Esteban, sesión 2).

### 2.3 Paros: “Aprendimos”, ahora le enseñamos a las nuevas

Consideramos que esta lógica individualista impide llevar a cabo acciones colectivas para mejorar las condiciones laborales, lo que refuerza la sensación de vulnerabilidad y resignación. Las temporeras relatan un sólo intento de paro basado en sus desacuerdos sobre las condiciones laborales. Señalan que este intento surgió hacia el final de la temporada, cuando el agotamiento acumulado hacía más difícil aún resistir las largas jornadas de trabajo que en ese momento se extendían hasta las seis de la madrugada. No obstante la legítima petición de una jornada laboral más corta, no todas las compañeras participaban del paro y algunas continuaban trabajando. Esto es sentido por las temporeras que apoyan el paro como una falta de solidaridad y priorización del interés personal, ya que “*la otra ↑uh:: no estaba ni ahí con nosotros (.) cachái? no estaba ni ahí, ella trabajaba no más, ganaba plata y mientras nosotros parás ahí*” (Alba, sesión 2). Podemos comprender la posición de las trabajadoras que no participan del paro desde la sensación de vulnerabilidad que provocan las necesidades económicas y que les impide asumir los riesgos que conlleva el paro.

Clara: *claro, ↑sí po nos cagó el paro pero::: ella en ese tiempo tenía el esposo ↑muy enfer↓mo, su esposo [tenía un cáncer]*

Entrevistador: [o sea no podía arriesgarse a:]  
=

Clara: *eso era lo que ella nos decía ‘chiquillas es que yo nece↑sito trabajar’ Isabel está bien pero entiéndenos, ↑todas necesitamos trabajar, todas aquí estamos por lo mismo, pero ↑oye somos seres huma::nos po’* (0.1) (Clara, sesión 2)

Para terminar con el paro, el empleador cerró el

*packing* antes del final de la temporada. Esto es señalado como un *logro* por las temporeras ya que no cedieron, pero a la vez como una pérdida al trabajar menos de lo esperado, “*las que perdimos somos nosotras po, nadie más que nosotras*” (Alba, sesión 2). A partir de esta experiencia, las temporeras refieren haber aprendido:

*ahí éramos como la::s las que nosotros sabíamos más entonces no:: se tenía que terminar, como que nosotros apren↑dimos::s lo del año pasado [...] por ejemplo nos pusimo::s con la niñas “↑no:: sabí que? quieren hacer paro? háganlo us↑tedes, nosotros no vamos a ha↑cer, ya nos pas↑ó el año pa↓sado” (.) entonces como que uno i↑gual aprende de lo que ↓pasa* (Clara, sesión 2).

Vemos entonces cómo las temporeras enseñan a sus compañeras a no emprender acciones de resistencia, con lo que se hereda una postura resignada y despotenciada a las trabajadoras nuevas. La experiencia de fracaso y la desconfianza entre compañeras las lleva a habitar en un mundo amenazante que no pueden cambiar, frente al cual, como ya señalamos, asumen una posición inmunitaria individual de repliegue en sí mismas, imposibilitando encuentros con las otras. La falta de sentido colectivo o comunitario, basada en la ausencia de historia común y desconfianza entre los miembros del grupo, lleva a las temporeras a velar por su interés personal inmediato, en lugar de abrirse a un enfrentamiento colectivo de los intereses comunes. Finalmente, asumen una posición en que “↑*yo: yo veo lo mío no más ahora, yo no veo, le dije yo, la que está al lado, yo ↑mala suerte, yo no me voy a pararme este año, yo a morir hasta la hora que sea*” (Alba, sesión 1).

### Discusiones finales

Las temporeras entrevistadas dan cuenta de un proceso de inserción laboral en que han ido construyendo nuevos sentidos de vida desde la posición de mujeres trabajadoras. Su incorporación al mundo laboral ha quebrado los límites espaciales tradicionales en los cuales se encontraban recluidas al hogar y su círculo primario. Encontramos que hay un nuevo apostar por sí mismas desde el cual se abren al mundo laboral. La mujer ya no está limitada exclusivamente a las actividades reproductivas ni en la posición de ser receptora de las actividades productivas de los hombres. Manifiestan sentirse capaces y seguras de podérselas con el mundo laboral. Sin embargo, encontramos la vivencia de una temporalidad cíclica que facilita un posicionarse desde una confianza respecto a un proyecto laboral que tiende a la repetición de las acciones realizadas. Habitan en un mundo desde la confianza de que cada tem-

porada tendrán trabajo, y que inevitablemente el trabajo se presentará de la misma manera. Observamos una naturalización de las condiciones laborales; una ausencia de creación de nuevos escenarios relacionales. La inquietud por la transformación de la realidad no está. En este sentido, se explicaría que ellas toleran las largas jornadas de trabajo; el trabajo sin contrato; el trabajo sin artículos de protección y el trabajo simultáneo en tareas productivas y reproductivas.

Si bien existe una apertura de la mujer hacia un mundo que tradicionalmente no le es propio, es decir, el mundo laboral, consideramos que esta inserción no la separa de su rol tradicional de madre. La mujer recurre a lo productivo como una manera de complementar este rol, pero este movimiento es realizado sobre la estructura hacendal de diferencias de género. Aún cuando las temporeras entrevistadas problematizan los discursos sobre las relaciones de género y los límites entre lo que puede o no puede hacer una mujer se vuelven más difusos, se mantiene una moral sobre lo que es *bueno*, en que las mujeres no pueden hacer más que los hombres.

Consideramos que este habitar en una confianza estrechada por una temporalidad cíclica, junto con un posicionamiento desde una moral de género que limita sus posibilidades de acción, se relacionan con un habitar anímico en la resignación. Las mujeres se constituyen desde un no poder, desde la imposibilidad de enfrentar cambios y prácticas de las cuales no se puede salir. Queremos remarcar que este posicionarse desde el no poder, no es un posicionamiento pasivo en el cual son puestas. Por el contrario, es un posicionarse activamente en una voluntad de no poder (Nietzsche, 1972). Las mujeres construyen su mundo en búsqueda de seguridad y estabilidad, desde la posición en que no pueden cambiar la situación en que están, los hombres seguirán siendo como son y las condiciones laborales no cambiarán, hagan lo que hagan al respecto, por lo que toman una posición pasiva en un mundo teñido por la resignación.

Postulamos que este posicionamiento en la resignación a partir de las condiciones históricas y contextuales en que se encuentran, se engarza con prácticas laborales que fomentan una lógica inmunitaria individualista (Arribas, Cano, Ugarte, 2010; Espósito, 2005). Como describimos anteriormente, las temporeras muestran una posición de desconfianza hacia quienes no pertenecen a su círculo primario de familiares y amigos cercanos, y en el espacio laboral establecen vínculos transaccionales tanto con sus compañeras como empleadores. Si bien mantienen una búsqueda de un vínculo de confianza y seguridad con el empleador, tal como con el antiguo patrón hacendal, éste vínculo no es encontrado en

una relación basada en prácticas de ficción que se sustentan en un vínculo transaccional, vínculo de exclusiva relación con el otro para obtener una ganancia y no como una apertura y reconocimiento del otro. Las expectativas que empleadores y temporeras tienen respecto del otro no se condicen, lo cual produce un quiebre en la relación y la confianza se diluye. Al respecto consideramos que la concepción del tiempo y el mundo en que habitan las temporeras difiere radicalmente de las lógicas lineales del tiempo que caracterizan a los modelos de administración científica aplicados actualmente en el trabajo agrícola. En las entrevistas, los empleadores no logran comprender las formas de vivir en el tiempo de las temporeras y consideran que, incluso, constituye un gran obstáculo para su desarrollo personal y laboral. Creemos que esto produce un quiebre que dificulta la posibilidad de diálogo y de comprometerse en un vínculo laboral que sea facilitador del emprendimiento de acciones que apunten a la transformación de las condiciones sociales y laborales en beneficio de todos los actores sociales involucrados.

Por otra parte, en el espacio laboral se instaura una lógica económica de productividad individual que se conjuga con la desconfianza hacia las trabajadoras nuevas. Esto facilita que las temporeras se relacionen entre sí desde una posición individualista, estableciendo relaciones que también se fundamentan en la transacción para incentivar la competencia y con ello su producción individual. El desconocimiento hacia las compañeras en un contexto de alta rotación impide el surgimiento del sentido de grupo. Cada trabajadora debe velar por su propia producción y ganancia individual, la tensión generada por la competencia, los conflictos por el liderazgo y los malos tratos, llevan a un habitar en que las compañeras son fuentes de amenaza, prejuicios y riesgos. La desconfianza frente a las compañeras hace que éstas se constituyan en una amenaza contra su integridad, frente a lo cual se desarrollan prácticas de aislamiento hacia algunas trabajadoras y de autoaislamiento como forma de protección. Frente a los constantes conflictos que aparecen en esta esfera de relación, han tomado una estrategia de no mostrarse para evitar el conflicto, cerrarse en sí mismas y protegerse. De este modo, desde el no involucrarse, no mostrarse, no arriesgarse ni asumir ningún tipo de compromiso, se posicionan activamente desde una lógica inmunitaria individual, lógica de evitación del encuentro con el otro como forma defensiva frente al conflicto (Espósito, 2005).

Consideramos que, siguiendo a Arribas, Cano y Ugarte (2010), la constitución individualizada del trabajador permite comprender algo muy profundo, esto es, el desplazamiento de una lógica inicial comunitaria del conflicto a una lógica corporal inmunitaria. Las temporeras se relacionan entre sí mirán-

dose defensivamente, habitan en un mundo en que *no pueden* mostrar su voluntad y en que *lo bueno* es no involucrarse, no relacionarse, deben replegarse defensivamente para protegerse de cuanto las amenaza. En efecto, la lógica inmunitaria elabora estrategias de autoprotección propias del sujeto resignado que, al negar la vida, termina por enfermarse aún más, quedando más sólo y, en este sentido, con menos confianza y apoyo de la comunidad. Finalmente, esta lógica inmunitaria impide el afrontamiento colectivo de los problemas que les son comunes, lo que se manifiesta tanto en la falta de compromiso en los vínculos laborales, como en la imposibilidad de acciones colectivas para mejorar las condiciones de trabajo.

**Referencias bibliográficas**

Abarca, N., Bassa, I., Majluf, N. & Rodríguez, D. (1999). Aspectos culturales de la gestión de empresas chilenas. En A. Dávila y N. Martínez (Comps.), *Cultura en organizaciones latinas* (pp.225-256). México: Siglo Veintiuno Editores.

Arribas, S., Cano, G. & Ugarte, J. (2010). *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo*. Madrid: Csic.

Ascorra, P. (2009). El gerenciamiento de los estados de ánimo: Estudio de caso en una organización chilena. *Revista IRICE*, 20, 21-32.

Ascorra, P; Mandiola, M; Moya, I (2011). Modelos de gestión en Chile y la constitución del trabajador resignado. En A. Bilbao, *Creación, identidad y mundo en los estados de la globalización*. Valparaíso: Ediciones Universitarias

Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfi-

ca y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado en Febrero de 2010 desde: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>

Cano, G. (2011) *Adoquines bajo la playa. Escenografías biopolíticas del 68*. Buenos Aires: Editorial Grama.

Caro, P. & Wilson, A. (2009). *Temporeras de la agroexportación en Chile: Tensiones y desafíos asociados a la relación entre la vida laboral y familiar*. Santiago: CEPAL.

Casassus, J (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto propio.

Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Gránica.

Echeverría, R. (2004). *La empresa emergente*. Santiago: Gránica.

Espósito, (2005). *Inmunitas: protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Flores, F. (1994). *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago: Dolmen

Gadamer, H. (1998). *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Cátedra.

Grey, C (1994). Career as a proyect of the self and labour process discipline. *Sociology* Vol 28, 2, p. 479-497.

Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.

Medel, J., Olivos, S. & Riquelme, V. (1989). *Las temporeras y su visión del trabajo*. Santiago: CEM.

Newton, TJ (2004). Discourse and agency: the example of personal psychology and "assessment center". *Organizations Studies* 15/6 p. 879-902.

Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

Pallí, C. & Martínez, L. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibañez (Coord.), *Introducción a la psicología social* (pp.183-256). Barcelona: UOC.

PNUD (2008). *Informe sobre desarrollo humano en Chile rural: Seis millones por nuevos caminos*. Santiago de

**Anexo  
Sistema de Transcripción Jefferson**

A continuación se detallan las convenciones del Sistema Jefferson (Potter, 1996) utilizadas en el presente artículo. Estas convenciones permiten destacar características del habla relevantes en la interacción:

<u>Subrayar</u>	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
A::h	Dos puntos marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior.
↑o ↓	Las flechas marcan cambios ascendentes o descendentes entonación.
[ ]	Los corchetes marcan el inicio y final de una superposición en el habla.
=	Marca un cambio de turno de habla sin interrupción.
(.)	Micropausa, menor a un segundo.
(0,2)	Los números entre paréntesis reflejan la duración de las pausas en segundos.
MAY	Las expresiones más sonoras se escriben en mayúscula.
°menos°	Las expresiones menos sonoras se transcriben entre grados.
((com))	Comentarios clarificadores en doble paréntesis.
[...]	Omisión de material por razones de brevedad.

- Chile: PNUD.
- PNUD (2009). *Informe sobre desarrollo humano en Chile: La manera de hacer las cosas*. Santiago de Chile: PNUD.
- Potter, J. (1996). *La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Rebolledo, L. (1991). *Fragmentos. Oficios y percepciones de las mujeres del campo*. Santiago: CEDEM.
- Valdés, X (1992). *Mujer, trabajo y medio ambiente, los nudos de la modernización agraria*. Santiago: Ediciones CEDEM.
- Valdés, X., Rebolledo, G. & Willson, A. (1995). *Masculino y femenino en la hacienda chilena del siglo XX*. Santiago: CEDEM.
- Venegas, S. (1995). Las temporeras de la fruta en Chile. En X. Valdés, C. Arteaga y A. M. Arteaga (eds.). *Mujeres, Relaciones de género en la agricultura* (pp. 119–155). Santiago: Ediciones CEDEM.
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Recuperado en Febrero de 2011 desde: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002303>