



imbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 1. n° 1 | ENERO- JUNIO 2021

ISSN
ISSN L



CONTACTO

Contacto principal

Dr. Marco Eduardo Murueta/Editor
Teléfono: + 52 5585708320
Correo electrónico: editor@revistasimbiosis.org

Contacto de asistencia

Profa. Yajaira Vera
Teléfono: (59 3) 960649898
Correo electrónico: asistenciaeditorialr@gmail.com

Información legal

ISSN:
Periodicidad: Semestral

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR EDITOR

Dr. Marco Eduardo Murueta
Asociación Mexicana de Alternativas
en Psicología (AMAPSI)
<https://orcid.org/0000-0002-9057-1426>

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Mario Morales, Chile
mario.morales@usach.cl

Dr. Manuel Calviño, Cuba
manolo.calvino@gmail.com

Dr. Mario Molina, Argentina
mjosemolina@gmail.com

Dr. Edgar Barrero, Colombia
edgar-barrero@yahoo.es

MSc. David Max Olivares, Bolivia
direccion@cidecuador.org

Dra. Penélope Hernández, Venezuela
penelopec47@gmail.com

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Maricela Osorio Guzmán, México
mosguz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>

Dr. Horacio Roque Maldonado, Argentina
maldonadoho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0445-7932>

Dra. Laura Evelia Torres Velázquez, México
lauratv@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

Dr. Belisario Zanabria, Perú
belisario.zanabria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9142-8007>

Dra. Dora Patricia Celis Escalante, Costa Rica
dora.celise@gmail.com

Dra. Sandra Castañeda Figueiras, México
sandra@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1005-0912>

Dr. Omar de la Rosa, México
omarpko@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3381-2112>

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora
Licda. Danissa Colmenares

Diagramadora
Licda. Alba Gil

Soporte Técnico
- Ing. Freddy Sánchez
- Licdo. Jean Carlos Montero

Revista Simbiosis, Vol. 1, número 1. Enero 2021 – Junio 2021,
es una publicación semestral editada por la
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.,

calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla,
Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012,

www.alternativas.me, info@alternativas.me.

Editor responsable: Marco Murueta.

Reserva de derechos al uso exclusivo EN TRÁMITE
otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

ISSN: EN TRÁMITE

Responsable de la actualización de este número:
Marco Eduardo Murueta Reyes.

Calle Instituto de Higiene No. 52 Bis, Col. Popotla,
Alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México, Código Postal 11400.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.

Políticas Editoriales

Enfoque y Alcance

Simbiosis es una revista multidisciplinaria en Educación y Psicología, semestral, arbitrada por el sistema “doble ciego” y de acceso abierto que publica ensayos, artículos originales, experiencias psicoeducativas, estudio de caso y reseñas de libros. Su formato es digital y sus colaboraciones son en español y portugués con resúmenes en inglés.

El objetivo de difundir estudios científicos y humanísticos, a través de la revista *Simbiosis*, obedece, primeramente, a la necesidad de abrir espacios para gestar la valoración y el impulso por parte de investigadores docentes y psicólogos en producir teorías y prácticas originales que impacten en las realidades socioculturales y contextos de los pueblos de América Latina.

En tal sentido, es oportuno trabajar en pro del diálogo interteórico, intertécnico, intermetodológico como la clave heurística que puede producir creaciones de los psicólogos y educadores latinoamericanos. Adicionalmente, darle relevancia al conocimiento de las preocupaciones y aportaciones de los autores latinoamericanos en psicología, educación, filosofía y en otras ciencias y profesiones.

Políticas de sección

La revista *Simbiosis* acoge los criterios de la Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología.

La presentación y envío de un trabajo al Consejo Editorial, no implica necesariamente la publicación del mismo. Esto dependerá del arbitraje, de la evaluación de la pertinencia de la publicación en la Revista, evaluada de manera anónima por al menos dos expertos. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

En coherencia con la diversidad expresiva de los trabajos, conceptos, y formas en que se realiza la formación y la enseñanza de la Psicología en toda la América Latina, la Revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Los trabajos deberán tener un máximo de 15 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía. Deben de presentarse y enviarse en procesador de textos Word, formato carta (21,59 x 27,94), en fuente tipo Calibri y a 12 puntos de tamaño (pica 12), a espacio y medio y con 2 x 2 cm de márgenes por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha), y alineación izquierda.

Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse:

- Título (Mayúscula, Calibri 16; longitud máxima de 15 palabras).
- Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s).
- Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado
- Ciudad y país de residencia
- Resumen no mayor de 150 palabras repetido en 3 idiomas precedido del título: español, inglés y portugués
- Inmediatamente después del resumen, se señalarán de 3 a 5 palabras claves (en ambos idiomas).
- Las figuras o gráficos deberán estar insertas en el texto.
- Dirección electrónica y ORCID del o los autores en pie de página, con una pequeña ficha que contenga: Títulos profesionales, grados académicos, categorías académicas e investigativas, instituciones en las que trabaja, otras referencias que den testimonio de quién es el autor desde un punto de vista profesional y científico.
- Se reciben trabajos en los idiomas español y portugués en el correo electrónico:
- Los trabajos deben ser inéditos y no haber sido presentados a la evaluación simultánea de otra revista o medio de difusión.
- Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

- Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)
- Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.
- Citas en el texto y notas al pie de página: Las notas al pie de página deben ser evitadas siempre que sea posible. Sin embargo cuando sean incluidas deben ser indicadas con números arábigos secuenciales, inmediatamente después de la frase a la que se refieran. Se presentan al pie de la misma página. Se deben presentar las referencias de los autores citados en el texto, al final del mismo y no en las notas al pie de página.

Citas en el texto y referencias bibliográficas

CITAS

A continuación se presentan algunos ejemplos del estilo BVS - Ulapsi:

Cita textual

La información textual que ha sido citada y que contiene menos de 40 palabras se coloca entre comillas. Antes de la cita precisar el autor y el año y al final de lo textual: entre paréntesis el número de página de donde se extrae la información, seguido de la letra p y un punto.

Citas con 40 palabras o más, se escribirán en un párrafo separado, con sangría de cinco espacios al margen izquierdo, sin comillas y transcritas a un espacio entre líneas. Lo extraído textualmente deberá de colocarse con letra cursiva.

Cita indirecta (hace referencia a una idea no textualmente).

Cita de un autor(a):

- Álvarez (2011) reportó como resultado de su estudio....
- Son características del adolescente.... (Mendoza, 2012)
- En el año 2012, Jáuregui identificó....

Cita de varios autores (as):

- Cuando un trabajo tiene dos autores(as), siempre se citan los dos apellidos.
- Cuando un trabajo tiene tres a cinco autores(as), se citan todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas subsiguientes del mismo trabajo, se escribe solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de la frase “et al.” y el año de publicación.
- Cuando un trabajo tiene seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase “et al.” y el año de publicación.
- Si se citan dos o más obras de diferentes autores(as) en una misma idea, se colocan ordenados alfabéticamente.
- Cuando se citen trabajos del mismo autor (es) y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c.

Cita de cita:

- Transcripción directa o indirecta de un texto al que no se ha tenido acceso. Se emplea la expresión “citado por” para identificar la fuente consultada.

Ejemplos:

- Para Castañeda (2009, citado por Muñoz, 2011) o Para Castañeda (2009) citado por Muñoz (2011).

Proceso de revisión por pares

Dictámenes

Cada artículo recibido será enviado a 2 revisores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las Normas Editoriales y mostrando

su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la Revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de los mismos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Frecuencia

El lapso de publicación de la Revista Simbiosis es semestral, cada número aparece publicado una vez se ha cumplido con todo el proceso de recepción, evaluación de árbitros, corrección y diagramación para poder ofrecer a su público dos números por año en los meses de enero y julio.

Principios éticos y buenas prácticas

Los artículos publicados son sometidos al cumplimiento de los principios éticos contenidos en las diferentes declaraciones y legislaciones sobre propiedad intelectual y derechos de autor específicos del país donde se realizaron el estudio. Por tal motivo los investigadores o autores de los artículos aceptados para publicar y que presentan resultados de investigaciones, deben descargar y firmar la declaración de originalidad, de cesión de derechos y de cumplimiento total de los principios éticos y las legislaciones específicas.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es de los mismos.

La presentación del trabajo no implica necesariamente la publicación del mismo. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

El autor deberá dar crédito a los autores de cuya fuente extrajo información, presentando adecuadamente las citas y referencias en su trabajo. La institución en donde se efectuó el estudio deberá haber autorizado la realización de la investigación. Así también se deberá haber obtenido el consentimiento

informado y asentimiento informado (de ser pertinente), salvaguardando la normativa de la Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos, adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS) en Berlín, el 22 de julio de 2008 y por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), en Berlín, el 26 de julio de 2008 (<http://es.scribd.com/doc/33372705/Declaracion-Universal-de-Principios-Eticos-para-Psicologas-y-Psicologos>)

Secciones la revista

Investigación. Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 4500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio.

Experiencias pedagógicas. Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 3500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio.

Estudios de caso. Deben seguir la estructura: Introducción, Método (participantes, instrumentos y procedimiento), Resultados y Discusión. Extensión: Máximo 5500 palabras mínima 3500 palabras.

Reseñas de libros. Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio.

Eventos. Los docentes e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales divulgarán las ponencias, conferencias, foros, simposios entre otras actividades que se hayan sido presentadas o por presentar en un evento. El archivo debe ir estructurado de la siguiente manera: objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo tres cuartillas.

Política de acceso abierto

Simbiosis en su misión de divulgar la investigación y apoyar el conocimiento y discusión en los campos de interés proporciona acceso libre, inmediato e irrestricto a su contenido de manera libre mediante la distribución de ejemplares digitales. Los investigadores pueden leer, descargar, guardar, copiar y distribuir, imprimir, usar, buscar o referenciar el texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad de la Revista, promoviendo el intercambio del conocimiento global.

La revista atiende a la licencia Creative Commons (CC) de Atribución – No comercial – Compartir igual, 4.0 Internacional: “El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original”.

Para más información: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>

Las licencias CC se basan en el principio de la libertad creativa con fines académicos, científicos, culturales. Las licencias CC complementan el derecho de autor sin oponerse a este.

Derechos de autor

- **Versión presentada:** Obra que debe cumplir con las normas de presentación, estructura, citación y referencias de la revista para proceder a escoger y asignar a cada artículo los revisores externos a la revista y especialistas en la temática del original. Ellos evaluarán la calidad, pertinencia y aspectos éticos del documento con el objeto de registrar sus observaciones y así lograr una mejora para el mismo. El proceso de revisión será llevado a cabo bajo la modalidad de doble ciego, conservando el anonimato durante todo el proceso tanto para los autores como para los revisores. Aquí se determinará si se aprueba con o sin observaciones o se rechaza el artículo para su publicación.
- **Versión aceptada:** se refiere a la versión corregida y aceptada definitivamente para publicación. La misma pasa a la fase de corrección de estilo. Las modificaciones editoriales se hacen para mejorar la redacción, ortotipográficos y evitar errores gramaticales.
- **Versión publicada:** es la versión final que se difunde a través del sistema OJS.
- Se insta al reconocimiento y referencia de la editorial. Se recomienda incluir el DOI (Digital Object Identifier).

Antiplagio

Todos los artículos sometidos a revisión en la revista Simbiosis son inspeccionados por una disciplinada política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para ello se utilizan distintos servicios especiales que analizan los textos en busca de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, lo que garantiza que los trabajos sean inéditos y que cumplan con los estándares de calidad editorial que avalen producción científica propia.

Autoarchivo

Simbiosis mantiene dentro de su política el depósito y su autoarchivo que otorga a los autores la libertad de archivar la versión post-print (la versión publicada en la revista) en sitios web personales, repositorios, blogs, páginas institucionales o cualquier otro medio electrónico. Por ende, Simbiosis invita a los articulistas y colaboradores a publicar y difundir sus manuscritos publicados en la revista a través de otros medios dispuestos para tal fin, siempre y cuando se reconozca y proporcionen información sobre el derecho a la primera publicación de su manuscrito en acreditación a la Revista Simbiosis. Una vez se disponga del documento en pdf editado, el autoarchivo se deposita en los sistemas de información:

- Open Journal System (OJS).
- Repositorio del Proyecto CIDE. (El repositorio está en proceso de ser poblado con esta revista.)

Protocolos de Interoperabilidad

La totalidad de las publicaciones realizadas por el Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador a través de la Editorial CIDE en los diversos portales de las Revistas de la institución incorporan dentro de sus políticas el protocolo de interoperabilidad que permiten a sus contenidos ser recolectados por otros sistemas de distribución, como repositorios digitales y cosechadores (harvesters). Las revistas que se publican mediante OJS (Open Journals System 3.1.2.4) incorporan el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH (Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting) en la con la posibilidad de obtener diferentes formatos para los metadatos. La URL para realizar las peticiones se encuentra en: <https://revistasimbiosis.org>

Contenido

13 EDITORIAL

INVESTIGACIONES

- 14** **El maltrato en el noviazgo en una muestra de estudiantes de bachillerato.**
Dating abuse in a sample of high school students.
Abuso no namoro em uma amostra de alunos do ensino médio.
Maricela Osorio Guzmán; Carlos Prado Romero, y Osmar Raziel Rodríguez Chavarría/México
- 23** **Aprendizajes y reconocimiento de alteridades en escenarios universitarios. Dispositivos de intervención psicoeducativas.**
Learning and recognition of otherness in university settings. Psychoeducational intervention devices.
Aprendizagem e reconhecimento da alteridade em ambientes universitários.
Mónica Laura Fornasari/México
- 36** **Convivir en las instituciones educativas. Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia.**
Living together in educational institutions. From the paradigm of discipline to the paradigm of coexistence.
Convivência em instituições de ensino. Do paradigma da disciplina ao paradigma da convivência.
Horacio R. Maldonado/Argentina
- 44** **Recuperación de sentido del sujeto yo: entre la obediencia y el silencio.**
Recovery of sense of the subject I: between obedience and silence.
Recuperação do sentido do sujeito I: entre obediência e silêncio
Fabián Martínez Hernández y Jonathan Israel Valdez Regalado /México
- 59** **Los aportes de la fenomenología a la Investigación pedagógica.**
As contribuições da fenomenologia para a pesquisa pedagógica.
The contributions of phenomenology to pedagogical research
Omar De la Rosa López / México
- 67** **CURRÍCULO DE AUTORES**

En su sentido más amplio, la educación genera la manera de ser de personas, grupos y culturas, basándose en las predisposiciones físicas, fisiológicas y del entorno en que nacen y se desenvuelven. La educación es el hilo de la historia, como continuidad de hechos y prácticas que al combinarse y recombinarse crean otros hechos y otras prácticas subsecuentes; y también como conjugación de lo sido (pasado), del advenir (futuro) y del hacerse del presente (presentarse). Al hacerse presente lo sido, lo antes ocurrido, se transforma el pasado, que en retrocarga también modifica lo que ahora está ocurriendo y comienza a ser pasado; abriendo la perspectiva a la que denominamos futuro, cuando también se hace presente en cada momento para transformar otra vez el transcurso de las acciones que, a su vez, producen un nuevo pasado. Y así infinitamente.

La psicología como ciencia estudia esa manera de ser de los humanos, obviamente no de otras especies. La profesión psicológica, basada en esa ciencia, pretende evaluar-diagnosticar, como base para contribuir intencionalmente en el proceso formativo-educativo personal y colectivo. Una de las ramas de la psicología es la psicología educativa, ciencia-profesión siamesa de la pedagogía y de la andragogía. La psicología también tiene su proceso formativo profesional y científico a través de la enseñanza y el aprendizaje formal y no formal.

En esta revista, la psicología y la educación muestran y despliegan su simbiosis: se acompañan, se nutren una a otra, se apoyan mutuamente, dialogan y se retroalimentan sin dejar de ser el mismo organismo viviente que forma parte del sistema natural integrado por las realidades económicas, políticas y culturales de los pueblos y países.

En este número de la Revista Simbiosis viven, conviven y vibran seis artículos de tres países de América Latina (Ayab Yala), la tierra que florece: 3 de México y 2 de Argentina. Seis investigaciones que hacen visibles problemáticas de los jóvenes en la escuela y en sus relaciones de pareja, así como la inteligencia sexual en los adultos; el difícil rol de los docentes sometidos a planes, programas y políticas institucionales y las posibilidades de investigación pedagógica con un enfoque fenomenológico.

Invitamos a los lectores a contribuir a la simbiosis con los autores a través de sus letras y la elaboración de reflexiones; a traer y llevar desde y para sus propios ámbitos cotidianos e institucionales. Los invitamos a entrar en simbiosis con este proyecto editorial, científico, profesional y social, compartiendo la revista y dialogando sus contenidos con otros estudiantes, docentes, investigadores, pensadores, administradores, diseñadores y decididores educativos y culturales. Esperamos sus contribuciones con artículos de investigación y ensayos para hacer más grandes los procesos simbióticos de la educación y la psicología en beneficio de los procesos psicológicos y educativos de todos: de cada persona, de las familias, de las comunidades, de nuestras instituciones educativas y culturales y de nuestros pueblos. En esas simbiosis nos encontramos.

Marco Eduardo Murueta
Director de Simbiosis

El maltrato en el noviazgo en una muestra de estudiantes de bachillerato

Dating abuse in a sample of high school students

Abuso no namoro em uma amostra de alunos do ensino médio

Maricela Osorio Guzmán

maricela.osorio@iztacala.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

Carlos Prado Romero

carlos.prado@iztacala.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0809-0672>

Facultad de estudios Superiores Iztacala, Ciudad de México, México

Osmar Raziel Rodríguez Chavarría

ra_ziel21@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7473-9455>

Escuela Preparatoria Oficial 148, Ciudad de México, México

| Artículo recibido en marzo 2021 | Arbitrado en abril 2021 | Aceptado en mayo 2021 | Publicado en junio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Maltrato; tipos de maltrato; estudiantes de bachillerato; noviazgo; Cuestionario Maltrato en el Noviazgo

El maltrato en el noviazgo puede definirse como aquel que ocurre en una relación romántica de parejas jóvenes que no tienen algún vínculo legal, las estadísticas en México, muestran que este es un problema recurrente. El objetivo de este trabajo fue analizar y describir los tipos de maltrato en el noviazgo de estudiantes de bachillerato. Participaron 715 alumnos de bachillerato. Los resultados muestran que el 99% de los estudiantes presenta violencia en el noviazgo en algún grado; además se encontró que un porcentaje superior al 50% padece maltrato psicológico y social; particularmente se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, se evidencia la relación existente entre la violencia y el consumo de sustancias adictivas (tabaco, alcohol y drogas), así como con el bajo peso de las participantes. Se concluye que el maltrato está presente en los estudiantes en su vida cotidiana y que lo perciben como una situación normal.

ABSTRACT

Keywords:

Abuse; types of dating abuse; high school students; dating; Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN)(CMN)

Dating abuse can be defined as abuse that occurs in a romantic relationship between young couples who do not have a legal relationship, statistics in Mexico show that this is a recurrent problem. The aim of this study was to analyze and describe the types of dating abuse of high school students. 715 high school students participated. The results show that 99% of the students present some degree of dating violence; In addition, it was found that more than 50% suffer psychological and social abuse; particularly significant differences were found between men and women, the relationship between violence and the use of addictive substances (tobacco, alcohol and drugs) is evident, as well as with the low weight of the participants. It is concluded that abuse is present in students in their daily lives, and they perceive it as a normal situation.

RESUMO

Abuso no namoro pode ser definido como aquele que ocorre em um relacionamento amoroso entre jovens casais sem vínculo legal. As estatísticas mexicanas mostram que este é um problema recorrente. O objetivo deste trabalho foi analisar e descrever os tipos de maus-tratos no namoro de alunos do ensino médio. Participaram 715 alunos do ensino médio. Os resultados mostram que 99% dos alunos apresentam algum grau de violência no namoro; Além disso, constatou-se que percentual superior a 50% sofre abusos psicológicos e sociais; Em particular, foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres, evidencia-se a relação entre violência e consumo de substâncias que causam dependência (tabaco, álcool e drogas), bem como com o baixo peso dos participantes. Conclui-se que o abuso está presente nos alunos em seu cotidiano e que eles o percebem como uma situação normal.

Palavras-chave: Abuso; tipos de abuso; alunos do ensino médio; noivado; Questionário de Abuso de Namoro (CMN)

INTRODUCCIÓN

El noviazgo es un concepto que refiere a la experiencia romántica, de vinculación, compromiso y apoyo, de una pareja, en el marco de un contexto social y cultural (Morales y Díaz, 2013, p. 4), el cual, además, contribuye al bienestar psicosocial, ayuda a afrontar situaciones estresantes, desempeñando un papel relevante en el desarrollo socioemocional de las personas (Peña, *et al.*, 2013); sin embargo, en los últimos años, la violencia al interior de las parejas jóvenes se ha reconocido y ha tenido gran relevancia en las investigaciones (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008; Osorio, Villegas y Rodríguez, 2016) ya que en muchos casos, las parejas viven violencia sin ser conscientes de ello.

Además, por su temprana edad, los adolescentes están en un período de transición crítico y durante el enamoramiento se idealiza

a la pareja (Weisz, Tolman, Callahan, Saunders y Black, 2007; Wolfe, Crooks y Hughes, 2011) confundiendo el maltrato y las ofensas con amor o interés de parte del compañero (Osorio y Ruiz, 2011; Labrador, Fernández y Rincón, 2010). De igual manera Ramírez y Núñez (2010) indican que la violencia en el noviazgo es vista por los jóvenes como algo natural o normal y conductas como empujar, rasguñar, abofetear, etc., como un juego (Sears, Byers, Whelan y Saint-Pierre, 2006; Barter, 2009).

Por otra parte, las estadísticas en México (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática / Instituto Nacional de las Mujeres [INEGI/INMujeres], 2008a) muestran que este es un problema recurrente entre los muchachos, como lo pone de manifiesto la Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo (INEGI, 2008b) realizada con jóvenes de entre 15 y 24 años de edad.

De acuerdo con Osorio, Tani, Bazán, Bonechi y Menna (2012) es posible clasificar el tipo de maltrato en cinco categorías: a) Maltrato psicológico: son todas aquellas acciones dirigidas a dominar y aislar socialmente a la otra persona, b) Maltrato físico: es cualquier acto dirigido al cuerpo de la persona, que produce daño o dolor sobre la misma, c) Maltrato sexual: se trata de todos los actos de hostigamiento, acoso, explotación sexual, violación u otros actos de esta índole, d) Maltrato económico: éste se presenta en todos los actos que buscan el hacer depender económicamente a la pareja del agresor y e) Maltrato social: se trata de los roles sociales preconcebidos y discriminatorios hacia el género femenino y actitudes tradicionales respecto a los roles de género.

El maltrato en el noviazgo puede tener muchas y diversas consecuencias como: la existencia de violaciones recurrentes, infecciones de transmisión sexual, ausencia de placer, baja autoestima, deserción y escaso rendimiento escolar, trastornos alimenticios, agresiones físicas, inestabilidad emocional, embarazos precoces, embarazos no deseados, utilización de sustancias adictivas y hasta el suicidio (Ramírez y Núñez, 2010; Rojas-Solís, 2013a; Saldivia y Vizcarra 2012; Rivera, Betania, Rodríguez- Chávez y Lazcano, 2006; Osorio, *et al.*, 2016; Osorio y Ruiz, 2011; Guzmán, Alcántara y Henggeler, 2009), por lo que es considerado como un problema de salud pública y una problemática que afecta en mayor medida al género femenino (Osorio-Guzmán, 2019).

Dentro de las investigaciones en las que se determina qué tipo de maltrato es más frecuente entre las parejas jóvenes, se encuentra el estudio realizado por el Instituto Mexicano de la Juventud (2008), el cual arrojó que el 15.5% de los mexicanos de entre 15 y 24 años con relaciones de pareja han sido víctimas de violencia física, 75.8% han sufrido agresiones psicológicas, y el 16.5% han vivido al menos una experiencia de ataque sexual. Lo cual concuerda con los datos reportados por autores como Rojas-Solís (2013b) y Osorio (2016).

Aunado a lo anterior, diversos estudios mencionan que las principales causas de maltrato durante el noviazgo son los antecedentes familiares de violencia, y factores individuales como: el temprano inicio de actividad sexual, el consumo de alcohol, el consumo de tabaco y/o drogas, el machismo, así como el bajo rendimiento escolar (Rojas-Solís, 2013a, 2013b; Saldivia y Vizcarra 2012; Rivera, *et al.*, 2006; Osorio, 2016).

Por lo anteriormente expuesto, por la importancia que reviste evidenciar los efectos y repercusiones del maltrato y porque es relevante dar a conocer el tema, el objetivo del presente trabajo fue analizar y describir los tipos de maltrato en el noviazgo en una muestra de estudiantes de bachillerato.

MÉTODO

Participantes

715 alumnos de una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México, del turno matutino con edades comprendidas entre 14 y 22 años. A los participantes menores de edad se les solicitó el consentimiento informado, firmado por sus padres, y todos ellos firmaron el consentimiento de participación. La muestra fue elegida a través del muestreo causal, en donde el investigador selecciona deliberadamente a los individuos, por su fácil acceso (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Instrumento

Para evaluar, el tipo y los niveles los maltrato en el noviazgo se aplicó el Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN; Osorio-Guzmán, 2014); el cual, consta de una ficha de datos demográficos donde se indagan hábitos de salud de quién contesta y de la pareja; además, datos acerca de sus progenitores. Cuenta con 57 reactivos distribuidos en cinco escalas (E) que evalúan diferentes tipos de maltrato: EI. Maltrato psicológico; 27 elementos con consistencia interna alfa de Cronbach= 0.93; EII. Maltrato físico; ocho reactivos (α = 0.82); EIII. Maltrato económico; siete elementos (α = 0.82); EIV. Maltrato sexual, nueve reactivos (α = 0.85); EV.

Influencia sociocultural, seis elementos ($\alpha = 0.78$); cuenta, además, con una subescala denominada roles familiares violentos, con tres reactivos, ($\alpha = 0.75$); y finalmente, una pregunta acerca de la intención del participante de formalizar su relación con la pareja actual. El instrumento tiene una consistencia general de $\alpha = 0.95$.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el horario normal de clases, previa autorización de los administrativos de la institución y de los profesores que estaban impartiendo sus lecciones. Se seleccionaron los instrumentos que fueron compilados en su totalidad, se procedió a capturar todas las cédulas aplicadas y se llevó a cabo el análisis de los datos. Los datos fueron recolectados en el periodo enero-marzo, 2019.

Análisis de datos

Los datos generales fueron analizados mediante la estadística descriptiva. Se analizaron las diferencias significativas entre los grupos mediante la prueba *t* de *student*. Se obtuvieron las correlaciones entre las variables demográficas

y los totales de las sub-escalas mediante la prueba *r* de Pearson. El análisis se apoyó en el programa SPSS, v. 25.

RESULTADOS

A partir del análisis de las variables sociodemográficas de la muestra se observó que el promedio de edad de los participantes fue de 16 (DE=1.029) con una media de calificaciones de 8.7/10 (DE=.96), de los cuales el 44.8% fueron hombres y el resto mujeres. El 28 % cursa primer año, el 38.5% segundo y el 33.5% tercero.

Por otra parte, la duración del noviazgo oscila entre uno y 17 meses ($\bar{X} = 8$ meses); a su vez, el 42.7% reportó que alguna vez ha visto a alguna amiga siendo maltratada y el 6% de la muestra ha faltado a la escuela de 1 a 5 días por haber peleado con su pareja. Los participantes reportaron que la edad de inicio de su vida sexual fue de 15 años en promedio (DE=1.1).

Respecto a los hábitos no saludables reportados por los estudiantes los datos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de los hábitos no saludables presentes en la muestra

Variable	Porcentaje
Fuma	
No	85.1
1-5	12.2
5 o más al día	2.7
Bebidas alcohólicas	
No	49
Solo en fiestas	46
Cada fin de semana o más	6
Uso de drogas	
No	77.7
Si (marihuana, cocaína, tachas)	22.3

Cómo se puede observar en la tabla 1, la mayoría de los alumnos no fuma y no usa drogas ilegales, sin embargo, el 51% reporta la ingesta de bebidas alcohólicas.

Respecto al peso de los participantes, se observa que el 11% reportó tener “bajo peso”, el 79.3% un peso considerado normal, y el resto padecer “sobre peso”.

Niveles de maltrato

En cuanto a los niveles de maltrato se observa en la figura 1, que en el 98% de las relaciones de noviazgo de los participantes existe nivel bajo; y los tipos de maltrato más frecuente son el psicológico y el social (ver figura 1).

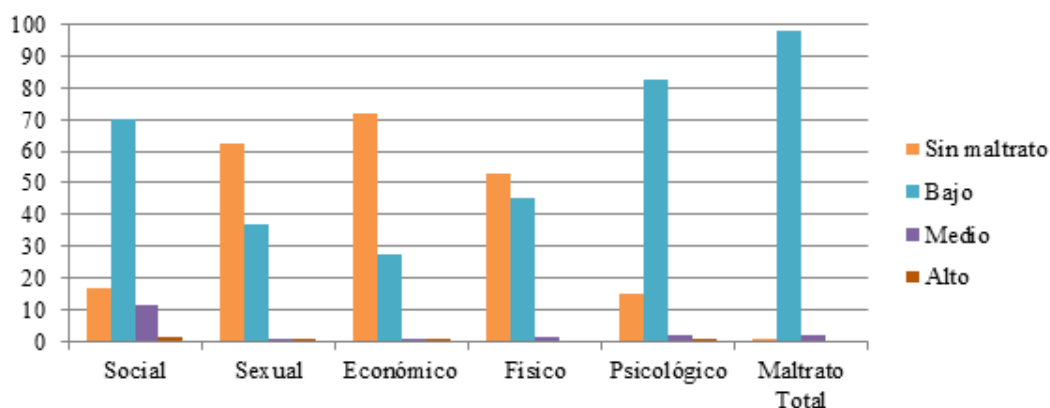


Figura 1. Porcentajes de los niveles y tipos de maltrato de los estudiantes de bachillerato

En línea con los datos anteriores, se encontró que los hombres presentan medias mayores de maltrato en todas las áreas del instrumento (ver figura 2), lo cual fue confirmado por el análisis

estadístico inferencial obteniéndose diferencias significativas entre los valores de los hombres y mujeres (ver tabla 2).

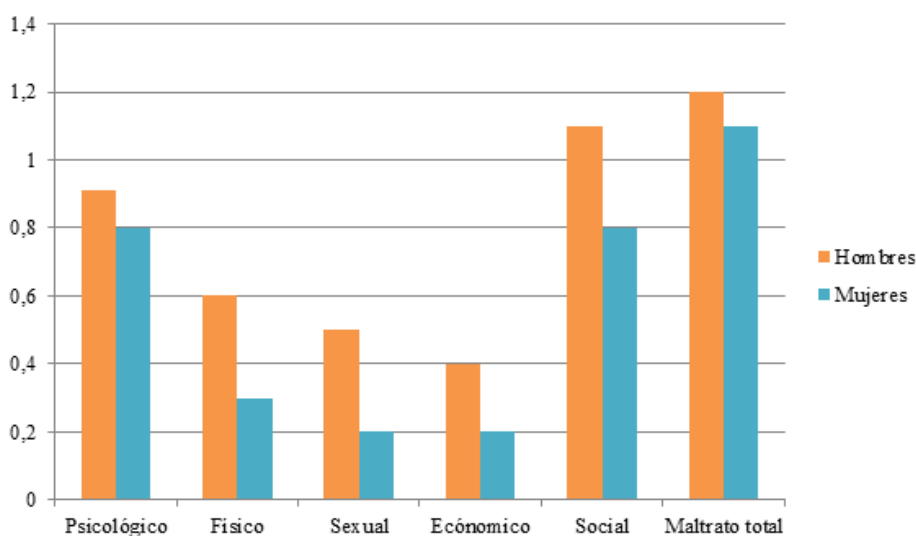


Figura 2. Medias obtenidas por hombres y mujeres en los diferentes tipos de maltrato evaluados

Tabla 2. Comparaciones de las escalas del instrumento por sexo.

Escala	t	Grados de libertad	Significancia
Psicológico	2.573	713	p<0.01
Físico	6.055	713	p<0.01
Económico	3.415	713	p<0.01
Sexual	5.420	713	p<0.01
Social	6.868	713	p<0.01
Total	5.379	713	p<0.01

Correlaciones

Finalmente, se hallaron correlaciones bajas positivas significativas entre los niveles de violencia general con el consumo de sustancias adictivas como tabaco ($r=.114$; $p<0.01$), alcohol ($r=.121$; $p<0.01$) y drogas ($r=.183$; $p<0.01$), así como con el tener vida sexual activa ($r=.159$; $p<0.01$).

Por otra parte, se encontraron asociaciones significativas entre el peso, la violencia psicológica ($r=-.102$; $p<0.01$) y total ($r=-.087$; $p=0.05$), por lo que, a menor peso existe una mayor probabilidad de manifestar maltrato en la relación de pareja.

CONCLUSIONES

El maltrato en el noviazgo es un problema difundido entre los jóvenes, quienes confunden conductas de control; con preocupación o amor de parte de su pareja, principalmente por su inexperiencia en las relaciones amorosas, razón por la cual es necesario llevar a cabo estudios como el presente para evidenciar tales situaciones.

En este estudio se encontró que existen niveles bajos de maltrato en casi el total de los participantes, situación que va en línea con lo encontrado por autores como Osorio *et al.*, (2016) y Ramírez y Núñez (2010); quienes afirman que el

maltrato en el noviazgo es tomado por los jóvenes como algo natural o normal o bien como un juego (Sears, *et al.*, 2006; Barter, 2009).

Un dato notable es que se encontraron niveles medios y altos de consumo de alcohol, y un porcentaje bajo de consumo de tabaco y drogas ilegales, lo cual tiene que ser tomado como un foco de alarma para implementar diferentes programas de prevención y tratamiento, especialmente porque como en la literatura lo indica, existe una correlación entre estas variables y el maltrato en el noviazgo (Saldivia y Vizcarra 2012; Osorio *et al.*, 2012, 2016; Guzmán, Alcántara y Henggeler, 2009), situación en la que es prioritario intervenir.

Respecto a los tipos de maltrato encontrados se tiene que los dos más frecuentes en esta muestra de estudiantes son el psicológico y el social, el primero coincide con autores como Osorio *et al.*, (2016) y el INEGI (2008a), sin embargo, el segundo difiere de la mayoría de las investigaciones quienes sitúan al nivel físico o sexual, en segundo lugar, aunque en una sociedad machista como la mexicana, donde los roles estereotipados de género se encuentran arraigados en la población, resulta poco sorprendente encontrar estos porcentajes en la muestra.

De los datos más relevantes obtenidos en el presente estudio es el hecho de que los hombres hayan obtenido medias más altas en todos los tipos de maltrato, escenario que se plantea como punto de partida para futuras investigaciones; ya que en algunos estudios los resultados van en sentido contrario (Moral y López, 2013); por otra parte, llama la atención la asociación negativa entre el peso y los niveles de maltrato, dato que indica que son las mujeres con bajo peso quienes presentan un mayor riesgo de padecer violencia al interior de sus relaciones.

Finalmente, los datos de la presente investigación sirven como evidencia empírica para la implementación de estrategias como la de Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GEPEA, 2017); cuyo objetivo principal es reducir el número de embarazos en este grupo etario, con absoluto respeto a los derechos humanos, particularmente los derechos sexuales y reproductivos, ya que los jóvenes reportaron que empiezan su vida sexual aproximadamente a los 15 años. De la misma manera se pueden implementar las estrategias Construye T (SEP, 2019), ya que en este modelo educativo se incluye el ámbito de las habilidades socioemocionales y proyecto de vida, evidenciando junto con los jóvenes el hecho de que no es normal, ni deseable mantener una relación violenta; la estrategia Modelo de Orientación Vocacional y Ocupacional (MOVO; SEP, 2018), cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de competencias que le sean pertinentes a los estudiantes en su trayectoria educativa, de vida y de trabajo. Y por último la estrategia Yo no abandono (SEP, 2019), la cual pretende generar un clima escolar que favorezca la permanencia, identificar y prevenir

los indicadores de riesgo de abandono escolar en los estudiantes y establecer mecanismos de monitoreo y reacción ante el abandono escolar.

REFERENCIAS

- Barter, C. (2009). In the name of love: Partner Abuse and Violence in Teenage Relationships. *British Journal of Social Work*, 39(2), 211-233. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm127>
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y de Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16, 207-225
- Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GEPEA)(2017). Disponible en <https://www.gob.mx/conapo/documentos/3-grupo-estatal-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-gepea>
- Guzmán, R., Alcántara, A., y Henggeler, T. (2009). Consumo de alcohol en jóvenes y su relación con la violencia psicológica en el noviazgo. *SMAD Revista Electrónica Salud Mental, Alcohol y Drogas*, 5(2), 1-14
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición). México: McGraw Hill
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2008). Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007. Secretaría de Educación Pública: México. Recuperado de https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV_2007_-_Resultados_Generales_2008.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2008a). *Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo 2007*. Recuperado de http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/Encuesta_nacional_de_violencia_en_las_relaciones_de_noviazgo_2007.pdf

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática /Instituto Nacional de las Mujeres (INEGI/INMujeres) (2008b). *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares 2006*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2007/endireh06_eum_tab.pdf
- Labrador, E. F., Fernández, V.M. y Rincón, P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema*. 22, (1): 99-105
- Moral, J., y López, F. (2013). Premisas socioculturales y violencia en la pareja: diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIX(38), 47-71
- Morales, R. M. y Díaz, B. D. (2013). Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia. *Uaricha Revista de Psicología*, 10(22), 20-31
- Osorio G. M. y Ruíz O. N. (2011). Nivel de maltrato en el noviazgo y su relación con la autoestima. Estudio con mujeres universitarias. *Uaricha Revista de Psicología* (nueva época), 8 (17), 34-48
- Osorio G.M. Villegas A.A. y Rodríguez V. H. (2016). Presencia, tipo y niveles de maltrato en el noviazgo en mujeres estudiantes de bachillerato y universidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 19(2), 569-584
- Osorio, G. M., Tani, F. Bazán, G. Bonechi, A. y Menna, P. (2012). Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN): Instrumento Binacional (Italia-México). *Revista de Psicología. Universidad César Vallejo*. 14 (1): 47-60
- Osorio, G.M. (2016). Violencia en el noviazgo en una muestra de mujeres universitarias mexicanas: influencia de los modelos familiares. *Revista de Investigación Psicológica Hermilio Valdizán*. 2(1); 7-16
- Osorio-Guzmán, M. (2014). Propiedades Psicométricas del Cuestionario Maltrato en el Noviazgo en una muestra de mujeres estudiantes mexicanas de nivel medio superior y superior. *Salud Pública de México*; 56(1).40-47
- Osorio-Guzmán, M. (2019). *Maltrato en el noviazgo universitario, análisis de las diferencias de género*. En: J.C. Carozzo y J. Chahuara. *Bullying, Convivencia y Algo Más*. Perú: editado por: © Universidad Santo Domingo de Guzmán SAC. 15-36
- Peña-Cárdenas, F., Zamorano-González, B., Hernández-Rodríguez, G., de la Luz Hernández-González, M., Vargas-Martínez, J. I., y Parra-Sierra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos. *Revista costarricense de psicología*, 32(1), 27-40
- Ramírez, C., y Núñez, D. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283
- Rivera, L., Betania, A., Rodríguez, G., Chávez, R., y Lazcano, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública de México*, 48(2), 288-296
- Rojas-Solís, J. L. (2013a). Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: Una revisión. *Revista de Educación y Desarrollo*, 27 (), 49-58
- Rojas-Solís, J. L. (2013b). Violencia en el Noviazgo de Universitarios en México: Una Revisión. *Revista Internacional de Psicología*, 12(2), 1-31
- Saldivia, C., y Vizcarra B. (2012). Consumo de Drogas y Violencia en el Noviazgo en Estudiantes Universitarios del Sur de Chile. *Terapia Psicológica*, 30(2), 43-49
- Sears, H. A., Byers, E. S., Whelan, J. J., y Saint-Pierre, M. (2006). "If It Hurts You, Then It Is Not a Joke": Adolescents' Ideas About Girls' and Boys' Use and Experience of Abusive Behavior in Dating Relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(9), 1191-1207. <https://doi.org/10.1177/0886260506290423>
- Secretaría de Educación Pública (SEP; 2018). Modelo de Orientación Vocacional y Ocupacional. Guía de aplicación para el bachillerato general con capacitación para el trabajo. Disponible en http://ninastem.aprende.sep.gob.mx/work/models/demo/Resource/117/2/images/movo_mayo2018.pdf

- Secretaría de Educación Pública (SEP; 2019). Construye T. Disponible en www.construye-t.org.mx/
- Secretaría de Educación Pública (SEP; 2019). Yo No Abandono. El Movimiento contra el Abandono Escolar. Disponible en http://www.sems.gob.mx/es/sems/yo_no_abandono
- Weisz, A.N., Tolman, R.M., Callahan, M.R., Saunders, D.G. & Black, B.M. (2007). Informal helpers' responses when adolescents tell them about dating violence or romantic relationship problems. *Journal of Adolescence*, 30(5), 853-868
- Wolfe, D., Crooks, C., y Hughes, R. (2011). La Cuarta R: Un Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Pareja en la Adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 20(2),193-200

Aprendizajes y reconocimiento de alteridades en escenarios universitarios. Dispositivos de intervención psicoeducativas

Learning and recognition of otherness in university settings. Psychoeducational intervention devices

Aprendizagem e reconhecimento da alteridade em ambientes universitários

Mónica Laura Fornasari

mlfornasari@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7588-0960>

Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina

I Artículo recibido en marzo 2021

I Arbitrado en abril 2021

I Aceptado en mayo 2021

I Publicado en junio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Alteridades;
reconocimiento del
otro; aprendizajes
universitarios;
dispositivos
psicoeducativos

En este trabajo interrogamos las problemáticas y dificultades que atraviesan los estudiantes en sus trayectos académicos en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Nos proponemos darle visibilidad a un malestar que atraviesa los contextos socioculturales e institucionales y afecta sustancialmente la configuración subjetiva de muchos estudiantes que transitan por los espacios universitarios, sin lograr habitarlos. Ponemos foco en este escenario institucional para comprender el modo de construcción del lazo social, el malestar sobrante, la gramática escolar, la transferencia de trabajo, la práctica entre varios, la posición educadora desde la responsabilidad ética del cuidado, el lazo educativo, y las contribuciones desde la pedagogía social. Desde estas nociones interpelamos nuestra práctica profesional para construir nuevos sentidos sobre aquellos dispositivos de intervención y acompañamiento ofrecidos, que habiliten efectos de subjetivación en los estudiantes universitarios, a partir del reconocimiento del Rostro del Otro y su relación con la alteridad (otros, lenguaje y cultura) en la complejidad de los contextos socioculturales actuales.

ABSTRACT

Keywords:

Otherness; recognition
of the other;
university learning;
Psychoeducational
approach

In this essay, we propose ourselves to question problematics and hardships in which the students at the Psychology College, from the National University of Córdoba go through in their academic journeys nowadays. Based on our objectives, for your visibility, and according to the bigger picture, we bring forward a discomfort that goes through the social cultural and establishment contexts and solidly affects the subjective configuration of many students who transit by the university without actually dwelling on it. Then, that we are able to focus on this establishment scenario, as well as understand the means of construction of the social bond, the residual discomfort, the school grammar, the work transfer, the practice among many, the educational position as ethical responsibility, the educational bond, and the social pedagogy contributions. These notions give us ground to questioning our professional practice and to create new meanings in order to think about the offered intervention and follow-up mechanisms, to habilitate subjectification effects on university students, based on the recognition of the Face of the Other and its relation to the Otherness (other, language and culture) within the complexity of the social-cultural contexts nowadays.

RESUMO

Neste trabalho questionamos os problemas e dificuldades pelos quais passam os alunos em suas carreiras acadêmicas na Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de Córdoba. Propomos dar visibilidade a um mal-estar que perpassa os contextos socioculturais e institucionais e afeta substancialmente a configuração subjetiva de muitos alunos que passam pelos espaços universitários, sem poder habitá-los. Centramos-nos neste setting institucional para compreender a forma de construção do vínculo social, os excessos incômodos, a gramática escolar, a transferência do trabalho, a prática entre os diversos, a postura educativa a partir da responsabilidade ética do cuidado, o vínculo educativo, e as contribuições da pedagogia social. A partir dessas noções, desafiamos nossa prática profissional a construir novos sentidos sobre os dispositivos de intervenção e acompanhamento oferecidos, que possibilitam efeitos de subjetivação nos universitários, a partir do reconhecimento do Rostro do Outro e sua relação com a alteridade (outros, linguagem e cultura) na complexidade dos contextos socioculturais atuais.

Palavras-chave: Alteridades; reconhecimento do outro; estágios universitários; dispositivos psicoeducacionais

INTRODUCCIÓN

Desde la dimensión institucional, observamos que, en la Facultad de Psicología, UNC, en la última década se inscriben alrededor de 3000 aspirantes por año, contando con una población cercana a los 15.000 estudiantes en el espacio universitario (despacho de alumnos, 2018). Esta condición de masividad en el escenario institucional pone en tensión las políticas de inclusión universal, el acompañamiento de las trayectorias académicas, las posibilidades de construir el lazo social para el reconocimiento y seguimiento de los alumnos en sus procesos de subjetivación y aprendizajes. En esta línea, recuperamos de Dussel (s.n.) un aporte fundamental sobre el malestar institucional, que surge como respuesta a las dificultades para afrontar las nuevas problemáticas socioculturales

que atraviesan el campo educativo actual y que provocan el desencuentro entre los sujetos que lo habitan:

Planteo una hipótesis: el malestar en las escuelas está causado, al menos en parte, por el dislocamiento entre una forma escolar, una particular organización de la escuela, y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar (...) una configuración particular del espacio de enseñanza y aprendizaje, que hoy parece ser menos eficaz que en otras épocas para tramitar demandas sociales y para “contener” (con la ambigüedad que este término sugiere) a adultos y jóvenes en el mismo espacio (Dussel, s.n., p. 9).

Para interrogarnos sobre la cuestión institucional, Dussel (s.n.) propone pensar sobre la “gramática escolar” como núcleo duro conformada por un conjunto de normas y pautas naturalizadas que resisten transformaciones y cambios, en tanto definen tiempos, espacios, agrupamientos y contenidos a transmitir. Esto institucionaliza las formas de acreditar y promover los aprendizajes. Si bien, este análisis hace foco en la escuela secundaria, consideramos que nos brinda elementos de reflexión para pensar sobre los espacios universitarios para interrogar y desnaturalizar algunas prácticas instituidas. A partir de esta interpelación, nos focalizamos en articular las dimensiones políticas, institucionales y subjetivas, centradas en una problemática nodal de los nuevos contextos universitarios, a partir de la pregunta sobre las trayectorias académicas que los ingresantes de Psicología deben afrontar para

construir su oficio de estudiante y alcanzar una formación profesional de calidad en las instancias de ingreso, permanencia y egreso en la educación superior.

De esta manera, ante las múltiples necesidades que manifiestan los estudiantes de la carrera de Psicología y las condiciones presentes en el contexto institucional, desde el Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) consideramos el desarrollo de acciones prioritarias en respuesta a las siguientes demandas: 1. Dificultades relacionadas al ingreso y cursada de materias específicas, 2. Dificultades en los procesos de aprendizaje y en instancias de exámenes a lo largo de la carrera, 3. Preguntas sobre aspectos vocacionales y ocupacionales en la elección de la carrera, 4. Problemáticas de índole socio-emocional que interfieran el avance académico, 5. Estados de soledad, desamparo y aislamiento grupal, 6. Dificultades y vicisitudes para la instancia de egreso profesional, entre otras (Maldonado y Fornasari, 2018). Frente a estas demandas, generamos diferentes estrategias de intervención, orientación y acompañamiento para el abordaje de las problemáticas que se plantean en los tres momentos del desarrollo de la carrera: ingreso, permanencia y egreso, para descubrir formas novedosas y eficaces que nos permitan comprender y abordar la complejidad de nuestra tarea.

En nuestro enfoque, nos fundamos en un diálogo participativo que se despliega en la capacidad de escucha, cooperación y encuentros compartidos. Todas las voces tienen lugar y pueden habitar el mismo espacio en común. Esta práctica discursiva se ejerce desde una función que facilita/

habilita la comunicación y el trabajo colectivo, a partir de la relación con la alteridad. El otro desde su existencia/presencia nos afecta, nos conmueve y nos descentra del sí mismo. El pensamiento singular se expande y se enriquecen los procesos simbólicos-creativos. El otro se posiciona desde un lugar de autonomía, con voz propia. Desde este posicionamiento, nos abocamos a trabajar con un estudiante, al que llamaremos Juan, en instancias de tres entrevistas individuales y luego en el acompañamiento en los espacios grupales psicoeducativos.

Finalmente, queremos destacar este enfoque desde una responsabilidad ética en el cuidado del otro, porque promueve los procesos simbólicos, enriquece la subjetividad estudiantil a partir de aquellas condiciones institucionales (facultad de Psicología) que habilitan la transmisión cultural en contextos educativos de la educación superior, basados en políticas públicas de integración y reconocimiento social, desde un abordaje psicoeducativo en el escenario universitario.

El descubrimiento del otro como alteridad

En Levinas (2001) la dimensión ética se inscribió en su escritura como un acto fundacional de su pensamiento. En América Latina entre los años sesenta y setenta su aporte se recuperó en el movimiento de la teología de la liberación tomado como una filosofía que abría la posibilidad de comprender la alteridad desde la experiencia del otro desplazado y olvidado desde las diferentes formas de violencias históricas. El descubrimiento del otro basado en una filosofía de la otredad recuperó desde la ética la presencia de los olvidados y excluidos, aquello que el relato homogeneizador

de la modernidad había negado. De este modo, el pensamiento levinasiano le dio visibilidad al “Rostro del Otro” (Levinas, 2001), rostro del pobre, del campesino, del indígena, del marginado, y en aquel entonces fue interpretado como un llamado de acción y de intervención ético-político.

En la actualidad, cincuenta años después, el aporte de Levinas vuelve a surgir en otro contexto histórico-político, pero con la misma intencionalidad de devolver un rostro y una presencia a ese otro que se encuentra como lugar ausente y sin condiciones sociales en un espacio de visibilidad. Es aquí donde se recupera el valor de habilitar un porvenir como construcción de sentidos, propuestas y deseos desde un espacio propicio para alojar a los sujetos en formación, en un proceso de identificación colectivo que supere su condición de humanidad en riesgo y desde un estado de inmediatez autoconservativa, como condena social a la soledad, desprotección e indefensión. La crisis cultural en cada sociedad se expresa en la ausencia de un lugar para los sujetos porque los expone a dos peligros a partir del desmantelamiento psíquico, por un lado, a la desinvestidura del lazo social como desarraigo subjetivo y por otro, a la dificultad de construir los propios ideales futuros, como sostén generacional en un devenir temporal, que permita tolerar la angustia frente a la propia muerte e incompletud existencial (Bleichmar, 2009).

Para esto tenemos que realizar una lectura de la institución universitaria donde tenga cabida una política educativa basada en la cultura del cuidado. Aquí se vuelve fundamental la función que desarrollen los adultos responsables - desde el lugar de formadores y transmisores de cultura

- para repensar las formas de abordaje que se despliegan en el ámbito académico para la constitución de la subjetividad estudiantil: el sujeto del aprendizaje. A partir de este escenario, en la actualidad resulta necesario promover un espacio de análisis, reflexión e intercambio sobre los nuevos paradigmas educativos que transforman las culturas institucionales, desde el enfoque de derechos, a partir de las políticas de inclusión y cuidado de las nuevas generaciones en la vida universitaria.

Una viñeta para pensar

Juan, es un joven que tiene 19 años, es el hermano menor de cinco, su padre trabaja en la construcción de manera alternada y su madre realiza trabajos en casas de familia. Este estudiante comenzó el cursillo de ingreso a Psicología en febrero de 2019. Se quedó libre y realizó el recuperatorio del curso de nivelación, que aprobó con dificultades. Se le otorgó una beca estudiantil desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles para ayudarlo a solventar sus estudios. Comenzó a cursar primer año y le costaba comprender los contenidos de varias materias. Juan se acerca al PROFIPE porque no sabe cómo organizar su estudio y se siente perdido en la lógica universitaria. Frente a este indicio, desde nuestro equipo nos preguntamos ¿Para Juan esta experiencia de ingreso universitario se configura en un desafío inalcanzable? ¿Esta experiencia lo expone a situaciones de vulnerabilidad para afrontar el nuevo reto? ¿Qué dispositivos podemos implementar para ayudarlo a Juan?

Algunos sentidos de época

Para reflexionar sobre algunos sentidos de época, tenemos que contextualizar distintos problemas que son emergentes en el campo sociocultural y a su vez, atraviesan a las instituciones y a los sujetos que las habitan. En esta orientación, nos interesa recuperar los aportes de Barbagelata (2011), quien propone pensar el “lazo social” en el proceso de desarrollo subjetivo, para lo cual recupera los aportes de Freud y Lacan, quienes establecen que el psiquismo del sujeto se constituye siempre en relación con un otro internalizado y a un Otro como representante de la cultura. Desde esta perspectiva, establece que las modalidades del lazo social se configuran desde las prácticas sociales cotidianas. En relación a nuestra viñeta y para identificar este malestar actual en los escenarios educativos universitarios: la interpelación del Rostro del Otro, pensamos en la ausencia de reconocimiento de Juan en el escenario académico, como ese otro sumergido en el anonimato de la masificación, y desconocido como sujeto cultural, que muchas veces termina abandonando o interrumpiendo sus trayectorias académicas, por la falta de un lazo social que lo cobije y aloje en los complejos espacios socioculturales actuales.

En términos de Bleichmar (1997) podemos enunciarlo como “malestar sobrante” y que remite a esa cuota de insatisfacción extra que los sujetos están obligados a pagar más allá de las renunciaciones necesarias e imprescindibles para la vida en sociedad. A partir de las profundas transformaciones socioculturales acontecidas en nuestro mundo global, el malestar sobrante expresa el despojo que muchos niños y jóvenes sufren en la posibilidad de construirse un

proyecto vital habilitante, que logre trascender el sufrimiento singular que atraviesa el mundo de la vida y los desaloja de los procesos de inclusión e integración social.

Para que el acto educativo se produzca, resulta necesario consolidar un vínculo de filiación entre generaciones que provoque una transformación subjetiva de aquellos sujetos en situación de formación, a partir de una operación de transmisión lograda. El “acto de cuidar” se transforma en acontecimiento educativo cuando el proceso de transmisión posibilita el aprendizaje de nuevos contenidos culturales, sociales y emocionales. Zelmanovich (2005) nos problematiza sobre la cuestión del cuidado en los escenarios educativos desde dos niveles de intervención: (i) dimensión subjetiva, que refiere al vínculo cotidiano con el estudiante, y (ii) dimensión política, en cuanto incorpora el enfoque de derechos para la niñez y juventud.

En las actuales condiciones de época, desde la dimensión sociocultural, entendemos que las políticas de inclusión/integración educativa vigentes en los contextos nacionales e internacionales, marcan la posibilidad de acceso a los estudios superiores a una nueva población de estudiantes, que, como Juan, configuran a la primera generación familiar que ingresa a estos niveles de formación universitaria. A su vez, surge el enigma sobre el proyecto vital de este joven, quien se puede transformar en ese otro ignorado, no mirado, sin espacio ni voz propia: “El Rostro sin nombre”, sino pensamos en un dispositivo de intervención que le otorgue un espacio plural de reconocimiento, para su inclusión sociocultural, desde un lugar donde circule su deseo y su palabra.

Sentidos educativos del cuidado del otro en escenarios universitarios

Al pensar en los sentidos que adquiere la experiencia de lo educativo para los sujetos en la actualidad, resulta necesario diferenciar dos posicionamientos en la cultura institucional referida a sus integrantes en tanto “sujetos anónimos” o “sujetos reconocidos”.

En el primer caso, cuando hay una prevalencia del anonimato en la dinámica institucional, la lógica que rige el clima y estilo de convivencia se encuentra impregnada por la masificación, y el vínculo con el otro, se caracteriza por la indiferencia, la desimplicancia y el desconocimiento mutuo. En estos contextos universitarios predominan relaciones de negación, repudio/rechazo y muchos sujetos ocupan el lugar del extraño, diferente o extranjero, dejándolos subsumidos en un espacio sociocultural de vulnerabilidad, desamparo, soledad o exclusión. Por el contrario, en el caso de una cultura institucional del cuidado, sostenida en el reconocimiento del otro, la lógica vincular se desarrolla en la implicación intersubjetiva, el sentido de responsabilidad y construcción identitaria compartida. El proceso de grupalidad adquiere relevancia para la acogida, en un encuentro cooperativo y solidario con el otro. En estos espacios cada uno es conocido (re-conocido) y ocupa el espacio del semejante y próximo en la matriz vincular.

Desde las políticas públicas educativas, la función principal del cuidado es la “anticipación” hacia el otro para esperarlo y alojarlo (Barbagelata, 2005). Esta capacidad anticipatoria le otorga un sentido a su proyecto vital. La tarea más importante en la educación es ayudar a los sujetos

a encontrar un sentido existencial a su proyecto de vida. El cuidado ayuda a construir sentidos sobre los acontecimientos vividos, permite historizar las experiencias de dolor, frustración y sufrimiento. Las acciones de protección ayudan a simbolizar aquellas situaciones traumáticas que incrementan la angustia y no permiten comprender ni tramitar los procesos psíquicos. La palabra y la calma del referente/adulto sirven para tramitar/disminuir esos estados emocionales disruptivos y desbordados. La simbolización permite contar con recursos psíquicos para enfrentar situaciones de vulnerabilidad y padecimiento. En el acto de cuidar, el adulto se convierte en punto de apoyo y sostén para las identificaciones del otro, y a su vez, lo identifica cuando lo nombra y adjetiva. Función de apertura, habilitación o, por el contrario, rotulación, estigmatización y destino cristalizado.

Desde este nivel de argumentación, el problema del cuidado se convierte en una cuestión política, educativa y ética. El cuidar al otro significa alojarlo en los espacios públicos y privados. Este alojamiento está sostenido desde el marco jurídico - legal que define las leyes sociales fundamentales, desde un enfoque universal de derechos. La tarea de educar requiere tiempo y dedicación, de este modo, los adultos significativos son aquellos que asumen la responsabilidad de ayudar a que los sujetos desde su propia singularidad en formación logren transformarse y desarrollarse como sujetos sociales.

De este modo, cuando se incorpora una política institucional en la cual prevalece la cultura del cuidado hacia el otro, se conforman vínculos educativos en los que el semejante se vuelve un límite ético. Para el cuidado de los sujetos se

precisan educadores que escuchen sus demandas, las problematicen y las enriquezcan desde una perspectiva formativa. Cuando entendemos al acto de cuidar como una función de “alojar al otro” en educación, necesitamos recuperar dos enfoques que resultan complementarios y enriquecedores para comprender esta cuestión. Por un lado, las políticas de la subjetividad (Tedesco, 2008), enmarcadas desde una perspectiva de derechos que promueven la formación de sujetos autónomos y reflexivos. Por otro, la constitución de sujetos éticos (Fornasari, 2016; Bleichmar, 2010 y Levinas, 2001) que recupera la responsabilidad en su relación con la alteridad, enmarcados en la justicia educativa y la afectación/transformación del sí mismo.

El reconocimiento de las subjetividades: una transferencia de trabajo

Para comenzar a resignificar el nombre de nuestro malestar, que parte de un rostro sin nombre, vamos a desarrollar el dispositivo de intervención que le ofrecimos a este estudiante en particular, a partir de su acercamiento al PROFIPE en julio del 2019. En la primera entrevista realizada a Juan, pudo verbalizar como motivo de consulta un estado de ansiedad frente a la experiencia universitaria, dificultades en la organización de los tiempos de estudio, falta de recursos para aprender y dificultades en la concentración:

“Me tiene preocupado el estudio. Empecé con el apunte de escuelas y algunas cosas comprendo y otras no (...) Me cuesta el cambio de la secundaria a la facultad (...) No sé cómo estudiar. Me cuesta

comprender, me distraigo (...) Busco una manera para organizarme y sistematizar el estudio. Estudio las horas que puedo”.

Zelmanovich (s.n.) nos propone una lectura para la comprensión de estos indicios, que se manifiestan como “impases en el vínculo educativo”. Esto equivale a los modos de interrupción/detención en los procesos de transmisión educativa. Estos impases pueden expresarse como desinterés, violencia, fracaso, abandono. En el caso de Juan los visibilizamos en las dificultades que se le presentan en sus procesos de estudios universitarios. Para habilitar esta intervención necesitamos dos condiciones: el consentimiento del sujeto y su implicación en el síntoma para responsabilizarse en lo que le sucede. En este sentido, recuperamos los aportes de Miller (1989), quien establece que la transferencia de trabajo se desarrolla a partir de un trabajo que se transfiere y se desplaza, por lo cual el trabajo es el objeto mismo de la transferencia.

En el proceso de intervención con Juan, lo invitamos a nuestro espacio de trabajo para desarrollar otras dos entrevistas, para seguir pensando y problematizando acerca de sus dificultades en relación con el estudio y aprendizajes. Para esto contamos con su consentimiento y su deseo de trabajar sobre los motivos de su sufrimiento/malestar. Con este enfoque, abrimos un espacio de conversación para resignificar los sentidos construidos en relación con lo que Juan pensaba, sentía, proponía y esperaba sobre la carrera y su identidad como psicólogo. De este modo, habilitamos un dispositivo que permita desarrollar procesos de simbolización, para diferenciar entre:

- (i) Dimensión Cognitiva: sobre los contenidos que pensaba: *“quiero conocer, progresar, activar la cabeza, aprobar las materias, superar las dificultades, adaptarme a estos cambios, tener nuevos aprendizajes”*.
- (ii) Dimensión Emocional: sobre los sentimientos y afectos que se despertaban en lo que iba viviendo: *“siento muchos nervios, impaciencia, inseguridad, miedo al fracaso, incertidumbre, mucha presión por la autoexigencia”*. Pero también surgieron registros emocionales placenteros vinculados a su experiencia universitaria: *“felicidad, alegría de estar acá, orgullo de ser el primero en mi familia de llegar a la universidad, esperanza de poder terminar”*.
- (iii) Dimensión de la Acción Social: sobre las acciones y actividades que implementaba: *“asistir a clases, trato de no faltar, tengo que poner mucho esfuerzo y dedicación. Me cuesta organizar los horarios de estudio, hay mucho para leer, no sé cómo resumir tanto material, me faltan técnicas de estudio, todavía no pude integrarme a un grupo con mis compañeros”*.

En esta segunda entrevista pusimos el foco tanto en sus posibilidades subjetivas como en sus sensaciones de faltas y limitaciones en el plano cognitivo, afectivo y social, para pensar juntos sobre las estrategias a buscar y desarrollar en este escenario de formación profesional. En este sentido, con esta transferencia de trabajo, nos dirigimos al no saber, a la falta del Otro.

Incorporamos la pregunta para abrir la transmisión del deseo de saber: “se trata de pasar del amor al saber al trabajo por el saber” (Miller, 1989, p. 192).

Para nuestro tercer encuentro, le propusimos a Juan que se imagine y se proyecte a cinco años, cómo se visualizaba en relación con la carrera. En su narración, expresaba sus ideales y anhelos para su proyecto de vida:

“Quiero finalizar la carrera, quiero enorgullecer a mis padres porque sería el primero en tener un título universitario y ellos están haciendo muchos sacrificios para que yo pueda estudiar (...) Quiero alcanzar las expectativas, quiero ser feliz (...) Me veo comenzando un nuevo sueño (...) Quiero ser psicólogo para ayudar a otros y que la carrera me ayude para entender a los demás”.

Tizio (2003) nos ayuda a pensar la transferencia como una herramienta en el campo educativo, para reflexionar sobre: el deseo que se moviliza, la regulación del goce extraviado y la sintomatización del malestar a partir de su simbolización. En esta tercera entrevista, ya teníamos construido un vínculo de transferencia con Juan, basado en la “transferencia de trabajo”, lo cual estaba fundando un “lazo educativo” y le posibilitaba comenzar a implicarse como sujeto del aprendizaje, a partir de comenzar a sintomatizar su malestar. En este momento, consideramos que Juan estaba en condiciones de integrar un Espacio Grupal Psicoeducativo, para continuar trabajando sus aspectos personales y su posicionamiento frente a la carrera, desde una trama colectiva.

El Espacio Grupal de Asistencia Psicoeducativa: un dispositivo de reconocimiento

Desde el PROFIPE, ofrecemos el “espacio grupal de asistencia psicoeducativa” (E.G.A.P) como servicio de asistencia y orientación para los estudiantes de la Facultad de Psicología que presentan dificultades en sus trayectorias académicas. Este dispositivo de intervención se configura desde un entramado colectivo, con un encuadre de trabajo pautado en tres encuentros, con horarios y objetivos específicos. Consiste en habilitar un encuentro para preguntarse sobre el propio aprendizaje en un espacio grupal (reflexionar con relación a: biografía y trayectorias educativas; dificultades y recursos personales; vínculos y grupos; estrategias de afrontamiento). Está constituido por seis integrantes: 5 estudiantes y un coordinador (operadores psicólogos).

En este proceso de aprendizaje el sujeto está implicado como una totalidad que lo involucra desde su estructura biológica, psíquica (cognitiva, afectiva, corporal) y social, en interacción con un contexto sociocultural que puede favorecerlo u obstaculizarlo (facultad de Psicología). Este proceso marca procesos de separación y discriminación entre mundo interno y externo, lo cual requiere la complejización psíquica desde el trabajo de desplazamiento y la búsqueda de nuevas formaciones sustitutivas. El despliegue de lo singular y lo colectivo, lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, lo propio y lo diverso, promueven la tramitación y elaboración de diferentes procesos psicodinámicos que entran en tensión/conflicto, y permiten a su vez, desarrollar otros modos de simbolización a nivel cognitivo, afectivo y social para cada uno de los sujetos que integran ese

espacio.

Podemos relacionar el E.G.A.P con la “práctica entre varios”, ya que abre la oportunidad para la producción subjetiva a partir del lazo social. Para Balbi y Zelmanovich (s.n.) este dispositivo de intervención genera un marco institucional a partir de una legalidad que se asienta en una trama colectiva que desarticula el vínculo especular de yo a tu, e intercepta el lazo imaginario que se instala del cuerpo a cuerpo entre dos sujetos. Los pilares que sostienen la práctica entre varios son: las reuniones en equipo, el deseo de sostenerlo y la referencia teórica/práctica. En una institución educativa, la práctica entre varios es una modalidad que promueve la producción de lazos de trabajo con un horizonte: impulsar de manera permanente la producción cultural de todos y cada uno de los alumnos (Balbi y Zelmanovich, s.n., p. 20).

A partir de la inclusión de Juan en esta experiencia de trabajo grupal en el E.G.A.P, pudimos observar cómo se generó el reconocimiento del otro/Otro para crear un nuevo lazo social y habilitar la palabra como oportunidad de relacionarse con sus compañeros y con los objetos de la cultura desde otro posicionamiento subjetivo: “la palabra en función, rompe con la repetición de lo mismo, con el retorno de lo siempre igual para hacer lugar a lo dicho – de – otro – modo (...) sostén de una función que inaugura un campo” (Balbi y Zelmanovich, s.n., p. 8).

En este proceso de intervención pudimos comprender “El síntoma como límite, como ubicación de algo que no funciona y que nos involucra con nuestra pregunta, a partir de una falta” (Zelmanovich, s.n., p. 5). Para la autora, ese vacío de saber nos posiciona como psicólogos en

una rotación de nuestra función, en la búsqueda de una pregunta que lo habilite al sujeto. Este enfoque nos interpela permanentemente sobre el deseo de asumir una actitud paternalista con relación al otro para definirle un saber sobre su propio bien. Por el contrario, habilitarle a ese otro el lugar de sujeto, implica sostener una función de separación/diferenciación, para darle lugar a la circulación de la palabra, al deseo y la construcción de nuevos sentidos, a partir de volverse responsable por su propio malestar. Desde otra mirada, Tizio agrega que asumir un enfoque ético en el vínculo con otro, nos vuelve responsables sobre las consecuencias de nuestros actos: “La responsabilidad del agente de la educación es sostener la función educativa y poner todos los medios necesarios para ello y saber que cuando tiene dificultades tiene que revisar su posición” (s.n., p. 10).

En nuestro programa, el E.G.A.P se organiza como dispositivo en un campo de intervención grupal, que contiene una combinatoria de elementos que configuran una trama para que algo acontezca en un proceso de inscripción subjetiva. En esta línea de pensamiento, recuperamos de Núñez su propuesta de “educación social”, en la cual: “poder construir espacios no masificados donde cada *sujeto* (la cursiva es nuestra) tenga la oportunidad de acceder a los patrimonios culturales según sus tiempos particulares” (1999, p. 14).

En el caso de Juan se evidenció un movimiento, a partir de un cambio de posición subjetiva frente a las dificultades universitarias. A partir de escuchar a otros, intercambiar experiencias, dificultades y propuestas en un espacio colectivo, pudo simbolizar su angustia, ponerle palabras y hacerse responsable

de su síntoma. Así, por ejemplo, comenzó a indagar sobre nuevas estrategias de aprendizajes, ordenó su agenda de estudio y se puso en acción para armar grupos de estudio con sus pares. En los encuentros pautados se trabajaron los aspectos singulares que condicionaban sus aprendizajes, los cuales estaban referidos a los síntomas como inhibiciones o actuaciones (Brignoni, s.n.) que interferían/obturaban los procesos educativos, y no permitían la comprensión/simbolización de lo que acontecía.

En el transcurso del año siguiente (2020), en una nueva entrevista realizada en marzo, Juan nos comentó que aprobó tres materias de primer año (cursillo de nivelación, introducción a la psicología y biología), tiene regularizadas dos, que no se animó a rendir (estadística y niñez) y quedó libre en otras dos (epistemología y escuela, sistemas y corrientes). Quiere cursar tres materias de segundo año, más las dos que le quedaron pendientes de primero. A pesar de estas dificultades en su primera experiencia universitaria, Juan tiene una actitud protagónica con sus estudios, y fundamentalmente, el deseo de “*querer ser psicólogo*”, lo cual le brinda una oportunidad hacia el porvenir.

A partir del psicoanálisis sabemos que el ser humano accede a su identidad a partir de una experiencia social significativa, en el encuentro con otros, ya que la identidad se juega y se despliega en términos de una relación, en el vínculo del sujeto con sus semejantes (presentes, reales o imaginados). En este enfoque recuperamos el concepto de sujeto, el cual implica otra manera de concebir las identidades y subjetividades en las experiencias académicas. Tomamos una definición dinámica donde el sujeto se constituye a partir de

las redes de experiencias vivenciadas con otros y en los grupos donde interactúa. El sujeto se va desarrollando cuando organiza su experiencia en las redes sociales que integra, las cuales no son ni permanentes ni definitivas. La circulación de la palabra y el acto de escucharse entre un grupo de estudiantes posibilita que el diálogo y el encuentro entre pares diferentes y plurales se transformen en experiencias significativas en el ámbito educativo universitario. Para el cuidado de los estudiantes se requieren espacios en la vida institucional universitaria donde se los valore y se los escuche, donde logren expresar aquellos intereses, dificultades y necesidades que otros lugares sociales inhabilitan o desestiman. En esta orientación, precisan un espacio psicoeducativo que escuche sus demandas, las problematiquen y las enriquezcan desde una perspectiva subjetiva, formativa y transformadora.

Algunas reflexiones finales

Finalmente, con el análisis y comprensión de esta intervención, hemos podido reflexionar sobre la práctica profesional que desarrollamos en los escenarios universitarios. De este modo, pudimos concluir que los impasses que se observan en los escenarios educativos expresados en la falta de deseo por aprender o la falta de deseo por enseñar/transmitir provocan malestar en las prácticas educativas y resienten el vínculo educativo. El lazo educativo despierta el deseo en cada sujeto a partir de un encuentro con el mundo cultural que se descubre y reinventa permanentemente. Nuestro trabajo en la intervención con Juan consistió en transformar esos indicios - leídos como impasses educativos - en síntomas, para lo cual se requirió indagar sobre sus sentidos, sus formas de expresión

y su problematización para el sujeto.

A partir de nuestra intervención psicoeducativa y de los dispositivos de trabajo ofrecidos a Juan, habilitamos un tipo de lazo que permitió contar con su consentimiento y causar su deseo para comenzar a trabajar sobre su síntoma. De este modo, iniciamos la interrogación sobre las determinaciones significantes que obturaban sus posibilidades de aprender y restringían su propio deseo de saber. En este caso, le ofrecimos una oportunidad para acompañarlo a encontrar sus propias respuestas, a partir de construir un lazo de transferencia, como condición fundante y necesaria del vínculo en el campo educativo, teniendo en cuenta el contexto del malestar sobrante y las formas de la gramática institucional, como factores de riesgo y vulneración de derechos de las jóvenes generaciones.

En nuestra propuesta de trabajo, Juan representa una expresión paradigmática de lo que acontece en los espacios socioculturales con miles de jóvenes en los actuales escenarios universitarios, donde el lugar del anonimato y la ausencia de lazo social los condiciona en sus trayectorias académicas, cuando pierden el deseo de continuar, y finalmente, muchos terminan abandonando un proyecto de vida profesional. Este análisis nos permite reflexionar sobre la responsabilidad adulta en el acto educativo al visibilizar la negación de los derechos para aquellos jóvenes estudiantes, que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y desamparo en el campo sociocultural. El estado de incertidumbre frente a los procesos de inclusión/integración social y la falta de expectativas generadas hacia el porvenir, ponen en tensión el lugar de cada sujeto en su relación con otros en su

vínculo con la alteridad.

En el escenario educativo se requiere la construcción de ciertas condiciones como factores protectores, que consoliden el acto de cuidar. Así, por ejemplo, el desarrollo de la confianza desde un acompañamiento permanente, comprender el estado de necesidad de atención y protección de las culturas juveniles, escuchar el deseo del otro a partir de sus propias demandas, poder transmitir los lazos de filiación generacional que nos transforman en sujetos culturales y nos incorporan a la vida social. La educación como espacio público tiene la responsabilidad de brindar ofertas culturales como estrategias formativas de aprendizajes. Desde esta posición el educador asume la responsabilidad ética de ofrecer un dispositivo de trabajo educativo, pero tolerando el enigma de no saber lo que cada sujeto pone en juego en ese proceso de transformación. La ética de la responsabilidad alude a implementar el enfoque de la justicia en el escenario social y educativo, para garantizar el acceso a los bienes culturales, en un marco de igualdad y equidad de oportunidades.

En el Espacio Grupal de Asistencia Psicoeducativa, pensado como un dispositivo de intervención que promueve la práctica entre varios, buscamos generar un acto psicoeducativo, en la medida que consiste en un proceso de transformación subjetiva para los participantes. Desde el PROFIPE asistir y acompañar procesos de subjetivación universitaria en intervenciones psicoeducativas, nos permite regular y simbolizar el efecto que lo macrosocial tiene sobre el nivel de malestar en los sujetos. Sabemos que los dispositivos de trabajo habilitan un margen de intervención desde lo posible (acotada y desde el no-todo). Para intervenir en el campo educativo se

precisa contar con el consentimiento del sujeto en un vínculo de confianza, para trabajar acerca de su malestar y, fundamentalmente, sostener desde su deseo una perspectiva de futuro como un logro social reconocido. Necesitamos que el sujeto de la educación pueda implicarse responsablemente en el trabajo ofrecido desde nuestro programa, para incorporar y recrear los saberes culturales (universitarios), teniendo en cuenta los contextos de época que los enmarcan (políticas públicas universitarias).

En la actualidad la problemática de la alteridad (Bleichmar, 2010 y Levinas, 2001) es central para comprender los procesos de construcción del aprendizaje, ya que requiere la inscripción psíquica de la diferencia, referida al otro y lo otro (lenguaje, tiempo, sexualidad y muerte). En la experiencia de encuentro con otros se van demarcando similitudes y diferencias en el espacio simbólico que ocupa cada uno, a partir de sus posibilidades subjetivas de variación y transformación en esas relaciones con la alteridad. Este proceso que se desarrolla en tres tiempos lógicos (Lacan, 1989): “ver – comprender – concluir”, está orientado a provocar cambios en la realidad académica de los estudiantes, para fortalecer sus propias trayectorias desde el ingreso, para poder avanzar en su permanencia y egreso profesional.

Si las instituciones educativas se configuran en espacios públicos de formación/transformación de las nuevas generaciones, el enfoque de la “educación social” contribuye al trabajo en red para enriquecer y fortalecer los procesos socioeducativos, para articular los diferentes niveles de responsabilidades de cada sector social. Nuestra propuesta consiste en recrear un dispositivo de intervención psicoeducativo,

investido desde la potencialidad subjetiva para preguntar, interpelar y abrir nuevos sentidos sobre la propia posición frente al sufrimiento, fracaso o impotencia, en el marco de la actual trama universitaria. Frente al malestar cultural y las manifestaciones de perplejidad/desconcierto institucional queremos proponer estrategias de acompañamiento institucional para habilitar otras oportunidades y generar mejores condiciones para recibir a los estudiantes desde un espacio de reconocimiento y cuidado en un ámbito universitario más hospitalario.

REFERENCIAS

- Balbi, C. y Zelmanovich, P. (s.n.). *Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Sexto Módulo, Clase 17. Cohorte 14
- Barbagelata, N. (2011). *Exploración sobre el lazo social en nuestra época*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Segundo Módulo, Clase 5. Cohorte 14
- Barbagelata, N. (2005). *El cuidado del otro*. Cine y Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc
- Bleichmar, S. (1997). *Acerca del malestar sobrante*. *Revista Topia*, N° 21, Noviembre 1997. Disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/21malest.htm>
- Brignoni, S. (s.n.). *Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Quinto Módulo, Clase 16. Cohorte 14
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz
- Dussel, Inés (s.n.). *La forma escolar y el malestar educati*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Primer Módulo, Clase 4. Cohorte 14
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de convivencia escolar. Ética y democracia educativa*. Córdoba: Ferreyra Editor
- Kiel, L. y Zelmanovich, P. (s.n.). *Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Quinto Módulo, Clase 14. Cohorte 14
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme
- Miller, J. A. (1989). *Del saber inconsciente a la causa freudiana, conferencias en Granada*. En: *Cuadernos andaluces de psicoanálisis*, N° 2
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana
- Tedesco, J.C. (2008). *¿Son posibles las políticas de la subjetividad?* En: *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO - Siglo XXI
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa
- Tizio, H. (s.n.). *Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Quinto Módulo, Clase 15. Cohorte 14
- Zelmanovich, P. (2005). *Arte y parte del cuidado en la enseñanza*. *Revista EL MONITOR* N° 4. Septiembre 2005. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/index.htm>
- Zelmanovich, P. (s.n.). *El vínculo educativo bajo transferencia*. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Tercer Módulo, Clase 10. Cohorte 14

Convivir en las instituciones educativas. Del paradigma de la disciplina al paradigma de la convivencia

Living together in educational institutions. From the paradigm of discipline to the paradigm of coexistence

Convivência em instituições de ensino. Do paradigma da disciplina ao paradigma da convivência

Horacio R. Maldonado

maldonadoho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0445-7932>

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

I Artículo recibido en marzo 2021

I Arbitrado en abril 2021

I Aceptado en mayo 2021

I Publicado en junio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Paradigma de la disciplina;
paradigma de la convivencia

En este trabajo se analiza la problemática de la convivencia en las instituciones educativas. En particular, se explicita como un modelo prácticamente ha sido hegemónico en casi todo el transcurso de la educación moderna, se trata del paradigma de la disciplina. A fines del siglo XX este paradigma se torna cada vez más ineficaz para atender y resolver las problemáticas de violencia y malestar en las instituciones y se hace evidente la necesidad de encontrar alternativas más creativas, democráticas y respetuosas de los derechos humanos. En ese contexto empieza a visibilizarse un nuevo modelo emergente que recibirá el nombre de paradigma de la convivencia; el cual seguramente coexistirá con el paradigma de la disciplina por un tiempo difícil de precisar. Es este artículo se presentan veinticinco indicadores a partir de los cuales se pueden diferenciar ambos modelos; estos además tienen una finalidad práctica: facilitar un primer análisis diagnóstico de una institución educativa en cuanto a la modalidad que utiliza para regular la convivencia.

ABSTRACT

Keywords:

Paradigm of discipline,
paradigm of coexistence

In this work the problem of coexistence in educational institutions is analyzed. In particular, it is explained how a model has been practically hegemonic in almost the entire course of modern education, it is the paradigm of the discipline. At the end of the 20th century, this paradigm became increasingly ineffective in addressing and solving the problems of violence and unrest in institutions, and the need to find more creative, democratic and respectful alternatives for human rights became evident. In this context, a new emerging model begins to become visible, which will receive the name of the paradigm of coexistence; which will surely coexist with the discipline paradigm for a time that is difficult to pin down. In this article, twenty-five indicators are presented from which both models can be differentiated. These also have a practical purpose: to facilitate a first diagnostic analysis of an educational institution regarding the modality it uses to regulate coexistence.

RESUMO

Neste trabalho é analisado o problema da convivência em instituições de ensino. Em particular, é explicado como um modelo tem sido praticamente hegemônico em quase todo o curso da educação moderna, é o paradigma da disciplina. No final do século 20, esse paradigma tornou-se cada vez mais ineficaz para enfrentar e resolver os problemas de violência e mal-estar nas instituições, e tornou-se evidente a necessidade de encontrar alternativas mais criativas, democráticas e respeitadas para os direitos humanos. Nesse contexto, um novo modelo emergente começa a se tornar visível, que será denominado paradigma da coexistência; que certamente coexistirá com o paradigma da disciplina por um tempo difícil de definir. Neste artigo, são apresentados vinte e cinco indicadores a partir dos quais os dois modelos podem ser diferenciados; Também têm uma finalidade prática: facilitar uma primeira análise diagnóstica de uma instituição de ensino quanto à modalidade que ela utiliza para regular a convivência.

Palavras-chave: Paradigma da disciplina; paradigma de coexistência

INTRODUCCIÓN

Cuando allá por los tres, cuatro o cinco años un niño o niña inicia la aventura de ingresar al sistema educativo para convertirse en alumno, le toca afrontar cuantiosos aprendizajes. Uno de dichos aprendizajes, tan primario como imprescindible, es relativo a cómo convivir en ese nuevo espacio social. El comenzar a convivir en la escuela constituye para las y los noveles escolares una situación inédita, en tanto esa institución regula la convivencia en función de reglas más o menos específicas, pero bastante distintas a las que ha conocido previamente en el seno familiar.

Vale recordar que cada niño/a que llega al sistema, cuenta en su haber con un rico historial en lo que hace a experiencias de convivencia. Lejos está de acceder desprovisto o carente de conocimientos en esta materia, como a veces

suponen los docentes. De hecho, cuenta con vastos antecedentes, en tanto que, desde el mismo momento de su nacimiento, empieza a originar vínculos y los complejiza vertiginosamente en una etapa de la vida de máxima significación para la construcción del psiquismo. El sistema familiar configura así una especie de fecunda e inagotable matriz en la cual se forjan estilos, rutinas y costumbres en eso de vivir con otros.

Evidentemente estos dos sistemas muestran algunos aspectos semejantes, pero también fuertes diferencias en eso de regular la convivencia. Por el momento pospondremos un posible e interesante estudio comparativo. En lo que sigue avanzaremos en el análisis de algunos procedimientos que el sistema educativo utiliza para instalar modos de convivencia, o para decirlo de otra forma, indagar que métodos, explícitos o implícitos, implementa para que los estudiantes aprendan a convivir en esas unidades del sistema que son las organizaciones escolares. Cabe desde el vamos asegurar que dichas alternativas están determinadas por múltiples factores (políticos, sociales, éticos, económicos, psicológicos, pedagógicos, etc.) en las distintas coordenadas espacio/temporales.

Una idea nodal que postulamos aquí, es que la convivencia en la escuela ha estado fuertemente influenciada por un modelo al que podríamos denominar: Paradigma de la Disciplina. La palabra disciplina se fue instalando en los orígenes mismos de la Educación Moderna (hace poco más de trescientos años, en su *Didáctica Magna* -1632-, Comenius, a quien podríamos considerar el padre de la pedagogía moderna, sentenciaba: “*Escuela sin disciplina es un molino sin agua*”). Sin dudas logró evolucionar y ramificarse, asumiendo con

el paso de los siglos diferentes formatos, hasta alcanzar una plena naturalización durante buena parte del siglo XX.

Recién a fines de ese siglo la palabra convivencia empieza a escucharse con mayor asiduidad en los ámbitos macro educativos. Organismos ecuménicos como la UNESCO, UNICEF, preocupados por la suerte del planeta y también por los insoslayables crímenes (físicos y simbólicos) que afectan a comunidades y naciones enteras en numerosas regiones del mapa mundial, comienzan a producir declaraciones que incluyen nociones como: *cultura de paz, renuncia a la violencia generalizada, compromiso social para instaurar un marco de convivencia democrática entre los pueblos y los individuos, etc.*

Al filo del siglo XXI se emiten declaraciones que tienden a concebir la educación como una herramienta globalmente idónea para alcanzar nuevas posibilidades en lo que hace a mejorar la convivencia entre las personas, los pueblos y los estados. Esas declaraciones insinúan que la convivencia poco tiene de natural y, en consecuencia, debe ser producida y conquistada a través de laboriosos consensos sociales y procesos educativos colectivos que urge discutir, promover, diseñar, ejecutar y valorar.

Por lo pronto, adelantamos que una convivencia deseable tendría que tener para nosotros cuatro caracteres básicos: a.) Ser democrática; lo cual significa, entre otros muchos aspectos, que tiene que ser respetuosa de los derechos humanos y que, a todos los actores institucionales, sin excepción, les asisten derechos y obligaciones más o menos equivalentes. b.) Ser pacífica y fundamentalmente justa; lo cual implica que las modalidades de

resolución de conflictos descartan tanto la violencia física como la simbólica y postulan el dialogo como recurso primordial y sistemático c.) Ser saludable; lo cual no significa la inexistencia de conflictos, sino que los conflictos, inherentes a las relaciones humanas, pueden elucidarse o resolverse. Un indicador fehaciente de este tipo de convivencia se constata, por ejemplo, cuando un alumno desea ir, estar y aprender en la escuela y un maestro tiene ganas de ir, estar y enseñar en la escuela. La convivencia saludable es aquella que puede soportar el malestar inevitable y construir un bienestar saludable, esto es, placentero y bienvenido para la mayoría. d.) Ser productiva; lo cual significa que va a posibilitar, de manera permanente, la mejora en la equidad y calidad de los aprendizajes que construyen y logran los estudiantes. Aprendizajes creativos y atentos a sus necesidades y a las necesidades de sus entornos.

En este contexto general, vislumbramos la alternativa de auspiciar otro modelo a partir del cual pensar la convivencia de una manera diferente y superadora. A este modelo le asignamos el nombre de Paradigma de la Convivencia. Se trata, fundamentalmente, de instaurar un paradigma dinámico, desde el cual la realidad escolar pueda ser comprendida como un fenómeno complejo. Esto conlleva a distanciarse entonces, de las simplificaciones que pululan en las instituciones cuando se pretende elucidar las problemáticas de convivencia. Los análisis simplificantes, reducen cuando no distorsionan seriamente, las posibilidades de comprensión y atención de los sucesos cotidianos que emergen en la escolaridad.

Desde esta perspectiva que proponemos, resulta verosímil provocar un giro significativo y

enriquecedor en la interpretación de los hechos educacionales, esto es, de aquello que hace a la vida institucional de la escuela y a todo lo inherente a las experiencias de aprendizaje y enseñanza.

Antes de proseguir cabe una aclaración: tenemos la convicción de que en el campo social los paradigmas son altamente renuentes a ceder su hegemonía y no abdicar fácilmente de los posicionamientos y privilegios obtenidos, como habitualmente llega a ocurrir en el mundo físico o en el campo biológico. Es harto evidente que en el mundo social los paradigmas perduran más allá de la precaria o nítida obsolescencia que puedan exhibir y de la inoperancia que demuestren para la intervención. Esto explica la coexistencia de modelos más o menos elaborados, más o menos complejos, más o menos eficaces para analizar la realidad social y los problemas de convivencia que surgen en los espacios educativos en todos los niveles y modalidades del sistema.

De lo anterior se deduce que, impulsar la construcción de un nuevo paradigma destinado a regular la convivencia entre las personas que actúan en una comunidad educativa, puede constituir al menos una osadía. Sin embargo, tenemos la seguridad de que es indispensable promover el debate sobre estas temáticas y trabajar en el desarrollo y difusión de nuevas modalidades de vinculación en las organizaciones escolares. Entre otras razones, porque los modos vigentes dejan demasiado que desear, provocan un sinnúmero de trastornos (interpersonales, intrainstitucionales, intersectoriales, etc.) y de hecho malogran el acceso a los buenos aprendizajes.

En estas primeras décadas del siglo XXI, algo resulta suficientemente obvio: la regulación de la

convivencia en función del paradigma de la disciplina se torna año con año, más onerosa, ineficaz e infructuosa. Esto da pie a las peticiones de ciertos sectores antidemocráticos que reclaman, a viva voz, medidas cada vez más autoritarias e incluso cruentas. Sin embargo, día a día constatamos que por las grietas de dicho paradigma emanan sin cesar mayores signos de intolerancia, agresiones físicas y simbólicas e insatisfacción institucional. Y, correlativamente, no se verifican mejores resultados o consecuencias educativas o facilidades para la gestión de las instituciones.

Desde nuestra óptica, no dudamos que la buena convivencia escolar constituye un recurso primario e insustituible en eso de alcanzar logros educacionales equitativos y de calidad. Por otra parte, una educación formal construida sobre esa base, sin duda producirá efectos vigorosos y positivos en la convivencia que una comunidad educativa genere en otros espacios del orden social: vida familiar, vida laboral, vida recreativa, etc. etc.

Algunos efectos de los paradigmas en las escuelas

Las instituciones educativas, más allá del grado la conciencia que tengan, casi siempre operan bajo la influencia de algún paradigma dominante. No obstante, resulta inexorable que más de un paradigma influya en las planificaciones y quehaceres cotidianos; con frecuencia, la coexistencia de referentes distintos (más o menos dominantes, más o menos activos, más o menos conscientes, etc.) provoca conflictos en la convivencia escolar.

Algunos aspectos de los procesos educativos que tienen lugar en esas unidades del sistema que denominamos escuelas, tienden a mostrar características diferenciadas según el paradigma

que los ha determinado. A continuación, establecemos un listado no exhaustivo de los principales indicadores de cada paradigma.

La ESCUELA/INSTITUCIÓN
 que funciona bajo la supremacía del
PARADIGMA de la DISCIPLINA
 tiende a:

- 01 Alentar y desarrollar solapadamente ideologías y proceder autocráticos.
- 02 Centralizar el ejercicio del poder y la toma de decisiones institucionales.
- 03 Ignorar y/u objetar la diversidad en cualquier asunto institucional.
- 04 Adscribir solo formalmente a los valores reconocidos y/o postulados.
- 05 Establecer vínculos heterónomos (o de dependencia y sumisión)
- 06 Imponer la disciplina de forma rígida y discrecional y funcionar como organización expulsiva.
- 07 Organizar la disciplina en base al control generalizado hacia todos sus miembros.
- 08 Generar normas que atañen solo a los estudiantes de la institución.
- 09 Diseñar sistemas de regulación de la disciplina discrecionales o burocráticos y anónimos.
- 10 Estipular sanciones con argumentos emocionales e impulsivos y orientados en base a criterios punitivos.

La ESCUELA/INSTITUCIÓN
 que funciona bajo la supremacía del
PARADIGMA de la CONVIVENCIA
 tiende a:

- 01' Auspiciar y concretar gradualmente el desarrollo de una cultura democrática.
- 02' Promover la descentralización del ejercicio del poder tanto como resulte factible.
- 03' Reconocer y estimular la diversidad en todos los órdenes institucionales.
- 04' Asumir y ejercer habitualmente los valores reconocidos y/o pregonados.
- 05' Respaldar y establecer vínculos autónomos (o de Independencia y soberanía)
- 06' Construir la convivencia de manera flexible y colectiva y funcionar como organización retentiva.
- 07' Organizar la convivencia en base a la confianza y respeto hacia todos sus miembros.
- 08' Generar normas que atañen a todos los miembros de la institución.
- 09' Diseñar sistemas de regulación de la convivencia consensuados, escritos y públicos.
- 10' Estipular sanciones con argumentos reflexivos y emocionales orientados en base a criterios reparatorios.

La ESCUELA/INSTITUCIÓN
 que funciona bajo la supremacía del
PARADIGMA de la DISCIPLINA
 tiende a:

- 11 Regular el comportamiento tomando en consideración solo el punto de vista de los mayores de la institución.
- 12 Propiciar una actitud pasiva en los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo los modos estereotipados de convivir.
- 13 Generar y aplicar sanciones meramente punitivas sin considerar las consecuencias de las mismas.
- 14 Propiciar un clima de malestar institucional en el cual los distintos actores inhiban sus deseos de estar y producir creativamente en sus respectivas funciones.
- 15 Desestimar la actuación de cuerpos colegiados (consejos de curso, año, turno, etc.) u obstaculizar su real participación.
- 16 Minimizar el trabajo grupal y la producción en equipo o redes, priorizando los quehaceres individuales.
- 17 Elaborar proyectos rígidos, invariantes y poco atentos a las particularidades de los destinatarios y su entorno.
- 18 Negar o desestimar los conflictos en la relaciones personales e institucionales.
- 19 Subrayar que los saberes significativos son únicamente los prescriptos por la autoridad escolar y desconocer el patrimonio que los estudiantes adquieren en otros espacios sociales.

La ESCUELA/INSTITUCIÓN
 que funciona bajo la supremacía del
PARADIGMA de la CONVIVENCIA
 tiende a:

- 11' Regular el comportamiento tomado en consideración el punto de vista de distintos miembros de la institución.
- 12' Fomentar la participación activa de los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo los modos amables, solidarios y creativos de convivir.
- 13' Generar y aplicar normas y sanciones destinadas a proteger a los distintos actores institucionales involucrados.
- 14' Impulsar un clima de bienestar institucional en el cual los miembros de la comunidad educativa anhelan estar juntos, producir y crear en sus respectivas funciones.
- 15' Estimar la actuación de cuerpos colegiados (por ejemplo: consejo de convivencia, centro de estudiantes, etc.) con real participación.
- 16' Maximizar el trabajo grupal, colaborativo y cooperativo y la producción en equipos, redes y comunidad.
- 17' Elaborar proyectos flexibles, dinámicos y afines a las necesidades particulares de los destinatarios y su entorno.
- 18' Admitir los conflictos como constitutivos de las relaciones humanas e institucionales.
- 19' Subrayar que los saberes significativos son tanto los prescriptos por la curricula escolar como a los que atañen a los intereses específicos de los alumnos y sus comunidades de origen y desarrollo.

La ESCUELA/INSTITUCIÓN
 que funciona bajo la supremacía del
PARADIGMA de la DISCIPLINA
 tiende a:

- 20 Distribuir de manera desigual los diferentes conocimientos y la información disponible en la institución.
- 21 Disponer sanciones que suelen privar a los alumnos de la apropiación de bienes simbólicos.
- 22 Provocar identificaciones negativas con la institución, su ideario y su contexto.
- 23 Concretar una comunicación primordialmente unidireccional y de naturaleza vertical.
- 24 Otorgar mayor significación a la violencia física que a la violencia simbólica.
- 25 Estipular y/o admitir modos homogéneos o únicos para enseñar y para aprender.

La ESCUELA/INSTITUCIÓN
 que funciona bajo la supremacía del
PARADIGMA de la CONVIVENCIA
 tiende a:

- 20' Distribuir de la forma más equitativa posible los conocimientos y la información, en tanto bienes públicos.
- 21' Disponer sanciones que no afecten la apropiación de los bienes simbólicos que requieren los estudiantes.
- 22' Provocar identificaciones positivas con la institución, su ideario y su contexto.
- 23' Concretar una comunicación básicamente multidireccional y de tipo horizontal.
- 24' Otorgar igual significación a la violencia física que a la violencia simbólica.
- 25' Estipular y/o admitir modos heterogéneos o múltiples para enseñar y para aprender.

CONSIDERACIONES FINALES

Antes de concluir estas reflexiones, se requieren algunas puntualizaciones indispensables. En primer lugar, es indudable que cada uno de los indicadores antes enunciados requiere un desarrollo exhaustivo y equivalente al que realizamos cuando exponemos esta temática en cursos o seminarios. A todos ellos le subyace una fundamentación: a veces política, a veces teórica, a veces técnica, a veces procedimental, que es necesario explicitar en detalle en cuanto revela no simplemente nuestra concepción en lo que hace a las partes, sino al problema entendido como un todo complejo y multidimensional.

En segundo lugar, la presentación de indicadores encolumnados y congregados en torno a los paradigmas establecidos puede inducir la tentación de suponer que la realidad es maniquea, bipolar o binaria. Este procedimiento resulta propio de un pensamiento simplificador o reduccionista; nuestra posición es afín, como ya anticipamos, a una interpretación compleja de la realidad, esto es, a regirnos por una manera de entender dichos fenómenos desde una perspectiva que considere la distinción/conjunción antes que la disyunción; la pluridimensionalización antes que la unidimensionalización. En suma, la modalidad

de exposición que adoptamos aquí no es más que un mero y precario recurso didáctico.

En tercer lugar y como corolario de lo recién puntualizado, deseamos reiterar que es altamente improbable que puedan detectarse instituciones atravesadas o influidas por un único paradigma, o constatar en ellas con igual nitidez, la presencia de todos y cada uno de los indicadores enunciados. Por lo regular es posible verificar la coexistencia de indicadores que responden a ambos paradigmas o distinguir la emergencia más o menos notable de algunos de ellos en cada unidad espacio-temporal.

En cuarto y último término, el listado de indicadores que presentamos tiene una arista práctica en tanto puede ser útil a los efectos de establecer, de manera expedita, un cierto perfil diagnóstico de una organización educativa y comenzar a trabajar en pos de su transformación si resulta pertinente. Esta tarea puede encararse operando puntualmente sobre algún aspecto específico o procurando, en base a un accionar sostenido, una transformación de carácter estructural.

REFERENCIAS

- Baudrillard, J. y Morin, E. (2003). *La violencia del mundo*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal
- Boggino, N. (2005) *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Rosario, Argentina: Ed. Homo Sapiens
- Carozzo, J.C. y Luna E. A. (2017). (Comps.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. Trujillo, Perú: Ed. Universidad privada Antenor Orrego
- Carozzo, J. C. (2016). *Convivir para vivir. En la escuela y el hogar*, Trujillo, Perú: Ed. Libro Amigo
- Clastres, P. (2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica
- Domenach, J.M. (1981). *La violencia*. En: La violencia y sus causas. París.: Ed. UNESCO
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Siglo XXI
- Leguizamón, C. A. (1965). *La disciplina en la escuela secundaria*. Córdoba, Argentina. Ed. Eudeba
- Maldonado, H. (2018) *Convivencia escolar y democracia. Hacia la construcción de una convivencia democrática en los espacios educativos*. En: La convivencia democrática en la escuela. Una agenda pendiente. Julio César Carozzo (Coordinador) Lima: UCH. Fondo Editorial
- Maldonado, H. (2017). *La psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba. Argentina: Ed Brujas
- Maldonado, H. (2008). *La violencia: un problema universal*. En: Fascículo Nº 11 producido por La Voz del Interior el 29 de agosto de 2009. En el marco del Curso: Educar 3.1 en convenio con la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Argentina
- Maldonado, H. (2006). *Acerca de una convivencia escolar saludable*. En: El vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela. Duarte, M.E. (Comp.) Córdoba. Argentina: Ed. Universidad Nacional de Córdoba
- Maldonado, H. (2004). (Comp.) *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Ed. Lugar
- Maldonado, H. (2004). *Aprender a convivir en la escuela. De un paradigma a otro*. En: Escritos sobre psicología y educación. Córdoba. Argentina. Ed. Espartáco
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. España: Ed. Gedisa
- Murueta, M. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis. Conceptos básicos*. Tomo 1. México: Amapsi Editorial
- Sorel, G. (1908). *Reflexiones sobre la violencia*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade

Recuperación de sentido del sujeto yo: entre la obediencia y el silencio

Recovery of sense of the subject I: between obedience and silence

Recuperação do sentido do sujeito I: entre obediência e silêncio

Fabián Martínez Hernández

fabian.martinez_d@normalecatepec.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0008-7548-4392>

Escuela Normal de Ecatepec. Ecatepec de Morelos, México

Jonathan Israel Valdez Regalado

jonathan.valdez_d@normalecatepec.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0004-8625-1990>

Escuela Normal de Ecatepec. Ecatepec de Morelos, México

| Artículo recibido en marzo 2021 | Arbitrado en abril 2021 | Aceptado en mayo 2021 | Publicado en junio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Sujeto yo-sujeto
histórico, formación
docente, recuperación
de sentido

El presente escrito tuvo como centro de discusión al sujeto como un “yo formador” de otros. El sujeto “yo”, desde la mirada hegemónica ha tenido, históricamente, la noble tarea de enseñar lo que aprendió en la escuela que lo formó. Desde ahí se convirtió en “un buen profesor” pero, ¿quién es el buen profesor? ¿Qué dice, qué hace y por qué lo hace así? Estos y otros cuestionamientos son la siembra para reflexionar y voltear a mirarnos como profesores frente al sentido que el Estado nos signa desde sus diversos dispositivos. A partir del Análisis Político del Discurso, este trabajo problematiza al sujeto “yo” que se vive como formador, este último ¿es consciente del lugar que ocupa en la estructura piramidal de poder que encumbra el Estado? Desde la recuperación de las voces y significaciones de estudiantes y docentes normalistas, este trabajo aborda este y otros cuestionamientos para ampliar la mirada del sentido único que hemos engrosado con el paso del tiempo, los cuales parecieran que no permite otras formas de relacionarnos con nosotros mismos y con nuestro entorno. Así, colocar al sujeto frente a los contextos dados, es una forma de recuperar el sentido de su lugar en el mundo.

ABSTRACT

Keywords:

Subject I-historical
subject, teacher training,
recovery of meaning

The present writing had as its center of discussion the subject as a “forming self” of others. The subject “I”, from the hegemonic perspective, has historically had the noble task of teaching what it learned in the school that formed it. From there he became “a good teacher” but who is a good teacher? What does it say, what does it do, and why does it do so? These and other questions are the seed to reflect and turn to look at ourselves as teachers in the face of the meaning that the State indicates to us from its various devices. Based on the Political Analysis of Discourse, this work problematizes the subject “I” who lives as a trainer. Is the latter aware of the place it occupies in the pyramidal structure of power that the State stands out? From the recovery of the voices and meanings of normal school students and teachers, this work addresses this and other questions to broaden the view of the unique sense that we have enlarged over time, which seems that it does not allow other ways of relating to ourselves and with our environment. Thus, placing the subject in front of the given contexts is a way of recovering the sense of his place in the world.

RESUMO

O presente texto teve como centro de discussão o tema como um “self formador” dos outros. O sujeito “eu”, na perspectiva hegemônica, historicamente teve a nobre tarefa de ensinar o que aprendeu na escola que o formou. A partir daí ele se tornou “um bom professor”, mas quem é um bom professor? O que diz, o que faz e por que o faz? Estas e outras questões são a semente para refletir e voltar a olhar-nos como professores face ao sentido que o Estado nos indica a partir dos seus vários dispositivos. A partir da Análise Política do Discurso, este trabalho problematiza o sujeito “eu” que vive como formador, este último tem consciência do lugar que ocupa na estrutura piramidal de poder que o Estado se destaca? A partir do resgate de vozes e significados de alunos e professores do colégio normal, este trabalho aborda esta e outras questões para ampliar a visão do sentido único que temos ampliado ao longo do tempo, que parece não permitir outras formas de nos relacionarmos. e com nosso meio ambiente. Assim, colocar o sujeito diante dos contextos dados é uma forma de resgatar o sentido do seu lugar no mundo.

Palavras-chave: Sujeito I-sujeito histórico, formação de professores, recuperação de sentido.

INTRODUCCIÓN

Usualmente solemos ser un proyecto de vida. Al nacer, nuestros padres nos signan un sentido en su mundo, eligen un nombre para nosotros, deciden nuestra salud, educación e inclusive qué ropa usar. Con el transcurrir del tiempo nuestra relación con el entorno retoma las formas aprendidas en el contexto donde crecimos, la realidad así se vuelve natural con una lógica que abrazamos y, por tanto, damos por cierto. No hay necesidad de preguntar por qué y para qué la vida de ese modo. Es natural la vida ahí, con sus dogmas, reglas y principios.

En nuestro tránsito por la vida escolar sucede algo similar. Confiamos en la persona que está frente a nosotros. Damos por aceptado que todos sus entendimientos y actos son por el bien de todos, como un proyecto colectivo presente con perspectiva a futuro. Aceptamos las reglas no solo

de la clase de la asignatura en turno, sino de toda la escuela en sí. En el fondo, desde casa ya hemos aprendido a normalizar la figura de la autoridad. El sentido está en ocupar el lugar que nos pertenece como sujetos habitantes de ese tiempo y espacio, en este caso, el de alumno y profesor, respectivamente.

El sentido de pertenencia en ambos escenarios es evidente, cada quien debe y tiene que ocupar su lugar. No hay resistencia frente al proyecto de normalización, ya sea de nuestros tutores o profesores, pues previamente se ha orquestado una serie de dispositivos para cumplir y hacerlas cumplir. El temor y el castigo son los aliados para vigilar y convertir cuerpos con marcas dóciles y obedientes, este escenario se repite una y otra vez hasta que se vuelve el sentido de la vida presente. Por tanto, el sentido de la vida está dictada por aquellos que ostentan el poder de arriba hacia abajo, ellos definen qué, cómo y para qué la educación.

A partir de la búsqueda del sentido del sujeto yo en su historia, ¿es posible re-nombrar el lugar que ocupa en la estructura piramidal de poder que encumbra el Estado? Estos y otros cuestionamientos son claves para ampliar la mirada del sentido que hemos vivido con el paso del tiempo, el cual pareciera que no permite otras formas de relación con nosotros mismos y con nuestro entorno. De este modo, planteamos como emergencia colocarnos frente a una lectura pedagógica en el complejo entramado llamado escuela, espacio donde aparentemente todo está ordenado, ausente de caos y dolor.

El escrito se compone de cuatro momentos, en el primero hacemos una revisión somera sobre

lo que llamamos “yo” como un ente histórico en la formación docente, poniendo como centro al sujeto hoy heredero de una historia. En la segunda parada, hacemos un esbozo sobre la metodología que utilizamos. En el tercer momento, a partir del análisis de las significaciones de los actores, reflexionamos la noción del poder vertical desde la escuela, lugar de infinitos silencios y obediencias, ahí hacemos una lectura pedagógica distinguiendo al sujeto como posibilidad de diálogo con el contexto que lo nombra, en el cuarto y último momento, realizamos un ejercicio de recuperación de la memoria de nuestra historia profesional como maestros formadores de docentes, a modo de reflexión final.

Sujeto yo-sujeto histórico en la formación docente

Comúnmente, el sujeto piensa y actúa frente a la vida tomando como marco de referencia el presente que habita. Es él y solo él frente a sus circunstancias. El presente le dicta qué, cómo y para qué hacer las cosas. En la escuela, el docente y alumno saben el lugar que ocupan: horarios que hay que cumplir, tareas específicas qué hacer, todo en un tiempo y espacio determinado. La vida así, transita sin mayor tensión, pues cada quien ha normalizado, sin preguntar, sin reflexionar para qué y porqué la vida, sin embargo, ¿el sujeto es a-histórico? Y por tanto, su propósito en la vida ¿es la adhesión a prácticas culturales e históricamente encarnadas? Es decir, ¿nuestro fin como humanidad es incorporarnos a un corpus preservado por otros?

El eco del pronunciamiento anterior parece cobrar vigencia en nuestras prácticas cotidianas,

pues en una charla con un estudiante del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, al preguntarle cuál es la función social de un profesor, responde:

Guiar al alumno para que obtenga conocimientos y los lleve a cabo en su vida cotidiana, también es enseñar conocimientos, dar herramientas para defenderse en la vida, enseñarle a solucionar los problemas de la vida que le toca vivir allá afuera (refiriéndose al contexto del alumno), formar a los niños con valores. Un docente es una persona que sabe todo para guiar al alumno hacia el aprendizaje auténtico (D1D-ES-07/02/2020).

En el testimonio, la función mediata del profesor está caracterizada por el cumplimiento de preservar una ideología que solo el profesor inscrito en una escuela es posible construir. Los actos del presente parecen delinear un futuro placentero al señalar que al otro se le prepara para una “vida de allá afuera”, siempre y cuando éste sea de la guía del que sabe, es decir, del profesor. La voz del sujeto “yo-docente en formación”, adquiere sentido en su relación con la infancia a través de sus prácticas al decir que tiene la función de “guiar, enseñar, dar herramientas, formar”. Su voz adquiere sentido cuando su relación con la infancia en las escuelas de educación básica, durante las jornadas de prácticas profesionales docentes, construye una serie de materiales didácticos para garantizar un aprendizaje para “la vida que le toca vivir allá afuera”. Un primer acercamiento al sujeto yo-docente en formación es él y las lógicas que el presente le dicta, le dispone.

Pero, ¿quién es el sujeto yo-sujeto histórico? ¿Qué hace frente a la realidad que aparentemente se le asignó desde casa y escuela? De Certeau refiere que el sujeto de la historia permite interpretar las acciones, los silencios, “el dominio de la no-práctica, el dominio de la pasividad y la inercia: la vida cotidiana, el ocio, el consumo, las caminatas, la cocina. Tradicionalmente entendidos, éstos no son sitios de práctica o acción sino espacios no-históricos, tiempo vacío, pérdida”.

A pesar de no ser su propósito, el autor antes señalado expone los elementos fundamentales para una teoría de la resistencia, redefiniendo las relaciones de poder, incluso las expuestas por Foucault, en cuanto que la resistencia se constituye en un hecho cotidiano que escapa a la acción política, y que muchas veces ni siquiera la persigue. Estos presupuestos permiten al historiador variados trabajos, entre otros, aquellos que se proponen analizar las circunstancias americanas de la colonización y dominación (De Certeau, citado por Fuentes y Nara, 2007, p.495).

Hasta cierto punto, quienes decimos ser formadores de docentes tiene sentido la manera en que el sujeto yo-sujeto histórico vive la docencia hoy, pues es la misma lógica por la cual nos comunicamos con ellos. Nos empeñamos en garantizar que esto suceda en los diferentes cursos, seminarios, talleres y toda actividad académica con ellos. Recuerdo que cuando me incorporé por vez primera a la escuela normal, ya existía todo un sistema para conformar un pensamiento para preservar lo valioso; tengo presente la charla que tuve con una compañera que llevaba años trabajando en el trayecto de prácticas profesionales, me decía: “escucha, observa y

aprende (refiriéndose a cómo construir un plan de trabajo de prácticas profesionales) porque luego, tú lo vivirás cuando estés en tu jornada de prácticas profesionales con tus muchachos” (D2DR-RO-26/01/2018).

Con el transcurrir del tiempo y sin darme cuenta, me había convertido en aquella figura de autoridad que se encargaba de hacer que mis alumnos se pensarán como los expertos de “guiar a otros para una vida de allá afuera”, de procurar en todo momento que ellos sean como yo pensaba, concibiendo que era la mejor forma de ser profesor, tal como se aprecia en el testimonio anterior, al señalar que un docente es una persona que sabe todo para guiar al alumno hacia el aprendizaje auténtico.

El testimonio recuperado, es causa y principio de una serie de eventos que se heredan sin siquiera darnos cuenta en las escuelas que forman profesores, pues estamos muy preocupados por las emergencias que el sistema nos coloca como dispositivos de control, estamos en el presente obviando que eso es lo único que tiene valor. Estamos siendo desde la individualidad pensando en nuestras necesidades, en nuestras emergencias. Hemos dejado de pensar y sentir la necesidad del otro. ¿Por qué y para la vida siendo uno, cuando somos todos en un mismo hogar? A tal idea, De Certeau, citado por Fuentes y Nara, mencionan

El punto crítico consiste en el cuestionamiento a nuestras sociedades técnicas y sus fronteras divisorias entre las “discursividades” de una especialización, es decir, las que mantienen una razón social mediante separaciones operativas (estratégicas)

y las “narratividades” del intercambio masificado, esto es, las que permiten o frenan la circulación dentro de un tejido de poderes. Desde la mirada de De Certeau, estamos inmersos en el lenguaje ordinario y todo discurso se ve cobijado por esta condición; incluso aquellas experiencias humanas en apariencia no descriptibles y de las que muchas veces no se puede decir nada. Se hace fundamental, entonces, indagar en los niveles de la elaboración de los discursos, puesto que las maneras cotidianas de hablar no tienen equivalencia en los discursos filosóficos y no son traducibles a éstos (De Certeau, citado por Fuentes y Nara, 2007, p.485-486).

Recuperar la voz del sujeto “yo” en el presente, como un sujeto histórico, es una provocación para pensar (nos) y reflexionar(nos) porqué somos así y no de otro modo con nuestros estudiantes, con nuestros compañeros de vida y profesión. Lo anterior, implica rastrear quién es el “yo” como un sujeto histórico. De dónde viene, dónde está y qué piensa y está colocado como habitante del mundo.

En una época en que la necesidad de trascendencia moral y el deseo de aventurarse se pierde cada vez más, en que la voluntad de atreverse se debilita y se limita al espacio de la eficacia que proporciona reconocimiento, en que es difícil hablar y apostar por la potenciación de las personas, en que soñar se ha reducido a éxito y éste a logros materiales, nuestro desafío es aprender de las experiencias para cambiar cuando las circunstancias lo impongan y liberarnos de los miedos y de las pequeñeces, sin perder la visión de humanidad que le da su significado

único a la condición del hombre. [...] ir más allá de lo alcanzado, con todos y a pesar de muchos, construir caminos que nos llevan a vislumbrar nuevos misterios que son a su vez nuevos renaceres (Zemelman, 2011, p.34).

En un contexto donde prevalece la noción de calidad, eficacia, es complejo pensar en un sujeto atento a la necesidad del otro, a sus tensiones, a las dolencias y sueños, pues primero es él y sus circunstancias, se ha vuelto preso de cumplir y hacer cumplir lo valioso. La necesidad de preguntarse se ha vuelto en última opción, no hay tiempo para ello, sin embargo, este proceso de escribir la vida cotidiana es la vía para darnos cuenta del lugar que estamos ocupando y, por tanto, estamos significando el hoy. Uno no solo es la emergencia del presente, más bien, es el sueño postergado en su historia razón de importancia cuando Zemelman (2011) enfatiza que “nuestro desafío es aprender de las experiencias para cambiar cuando las circunstancias lo impongan y liberarnos de los miedos y de las pequeñeces, sin perder la visión de humanidad que le da su significado único a la condición del hombre” (p.34).

Construcción metodológica para la recuperación del sentido en la formación docente

Desde los primeros años de escolarización, el sujeto aprende a transitar la vida desde un pensamiento parametral. En el aula aprende orden, control y rendición de cuentas de lo aprendido, a través de estas lógicas configura su identidad, lugar, tiempo y pertenencia frente al mundo. Esta lógica de lo exacto, lo fijo y universal es esquema

para producir conocimiento en las ciencias exactas, pues en ellas se experimenta con datos y objetos, sin embargo, omite aspectos para interpretar y comprender lo eminentemente humano, anula la sensibilidad y el dolor que evoca la incertidumbre, descarta la memoria como dispositivo didáctico para potenciar el presente y futuro.

De tal manera, en este escrito nos auxiliamos de la mirada interpretativa-comprensiva de la realidad que ofrece la investigación social de corte cualitativo, con la finalidad de “analizar el sentido subjetivo de los actores o las formas institucionales de la vida social” (Tarrés, 2004, p. 57) lo anterior, sin en el afán de obtener verdades absolutas, pues las experiencias vividas son únicas e irrepetibles.

De este modo, para transitar la palabra, la voz y los actos de los actores, se requiere de una metodología de investigación social, para lo cual retomamos el Análisis Político del Discurso (APD) como camino para reflexionar los niveles discursivos que el sujeto nombra y significa para construir sus esquemas de pensamiento y actos en su relación con el otro. Para este fin

El analista del discurso busca dar cuenta de las formas en que las estructuras de significación determinan ciertas formas de conducta. Al hacer esto, pretende comprender cómo se generan los discursos que estructuran las actividades de los agentes sociales, cómo funcionan y cómo se cambian (Correa y Dimaté, 2011, p. 97).

No obstante, Buenfil señala que:

La noción de discurso [...] no se limita al lenguaje hablado o escrito, sino se refiere a que todos los objetos y

procesos sociales poseen un carácter significante en la medida que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construido. El significado de una acción se constituye en “contexto de uso efectivo”, es decir, entre un significado y su uso no puede haber una separación rígida, dado que el significado de una palabra se adquiere solo dentro de un contexto específico. Así el discurso es condición de construcción y comunicación de sentido socialmente compartido, es construcción social de la realidad, y es accesible por su relación con otros discursos, mediante el análisis de sus usos (Buenfil, 2013, citado en Navarrete, 2017, p. 2).

Consideramos que el Análisis Político del Discurso (APD) se convierte en una herramienta imprescindible en el panorama académico por la profundidad de su mirada, señalando alternativas diferentes para abrir la posibilidad de ofrecer un conjunto de respuestas y preguntas, intentando a su vez, desnudar los discursos que lo recorren, mostrando sus limitaciones y consecuencias sociales. Es una propuesta alternativa que pretende problematizar las prácticas docentes, decisiones en el aula; dar voz a quien no la tiene. Es también una herramienta emancipadora al servicio de la crítica y el cambio, a favor de aquellos que tienen negado el acceso a la palabra, aporta una visión en profundidad en los procesos de investigación y prácticas educativas, ideas o paradigmas pedagógicos sobre las políticas públicas que sostienen el sistema educativo.

Así, para la construcción de este escrito, retomamos voces de estudiantes y profesores de una Escuela Normal, para el caso específico de

México, estas escuelas representan el lugar donde se forman a profesores, cuya presencia está en las diferentes latitudes del país.

Las Escuelas Normales son “centros educativos dedicados específica y exclusivamente a la formación de profesores”. El término de “normal” se relaciona con la idea de que estos establecimientos deberían servir de “norma o modelo para los demás de su clase”[...] Según su nivel educativo, se dividen en: normal preescolar, primaria y superior; además de éstas existen otros dos tipos de escuelas que preparan profesores especialistas, una para niños discapacitados y otra para educación física. Las normales se clasifican, si se atienden al financiamiento, en públicas, que pueden ser federales, estatales, incorporadas y transferidas (las federales que, a partir del 18 de mayo de 1992, se transfirieron por acuerdo del ANMEB a los gobiernos estatales); y las sostenidas por la iniciativa privada. Por la organización escolar, pueden ser normales escolarizadas, semiescolarizadas y abiertas o intensivas. Si se atiende a su ubicación se clasifican en: urbanas o rurales (Meneses, 1999, p.68).

Para este escrito, usamos indistintamente Escuela Normal o escuela formadora de docentes y, para el registro de testimonios, recurrimos a dos escenarios que consideramos sustanciales para reflexionar discursos en la formación docente: 1) reuniones de trabajo de los profesores y 2) Escuelas de prácticas. Estas últimas son las escuelas que cuentan con un registro estatal y federal del Estado para su funcionamiento, ahí los

estudiantes normalistas desarrollan los saberes aprendidos de los planes y programas de estudio vigente. Utilizamos registros de observación no participante y entrevistas semi-estructuradas, estas se audio-grabaron y posteriormente fueron transcritas.

Es oportuno señalar que a cada entrevista y observación se le asignó una clave que concentra el número de documento, como en el siguiente ejemplo: D1AE-ES-03/12/2018, Documento 1 Alumno Eduardo Entrevista semi-estructurada Día 07 Mes 02 Año 2020. Comprendido esto, elegir y poner en práctica esta perspectiva teórica, tiene como objetivo develar las subjetividades que se construyen en la escuela y otros espacios de configuración ciudadana, a su vez procura gestar un encuentro con los otros a través de la crítica constructiva, argumentada y de respeto hacia el ser-hacer del otro; ser un dispositivo de recuperación de la memoria para diseñar nuevos ángulos de pensamiento, de mirada y sentimiento frente a una realidad asignada por el Estado.

Poder vertical en la escuela: lugar de infinitos silencios y obediencias

Este es el pretexto inicial para pensar(nos) como sujetos históricos en un escenario de aparente calma, nombrar nuestras tensiones y angustias frente aquello que nos lastima, ¿para qué? Ahí está la recuperación de la memoria, como posibilidad para construir otras voces, otras vías de relación con nosotros. Al respecto, recupero la voz de Eduardo, estudiante del cuarto semestre de la Licenciatura de Educación Física al preguntarle ¿cuál es sueño constante que tienes en tu proceso de formación docente?

Yo creo que ser profesor debería tener muchos sentidos, no solo pensar y creer que importamos nosotros en este momento. Deberíamos reconocer lo que otros maestros ya han hecho, ya han vivido, pero de eso nunca hablamos, siempre hablamos como si todo comenzara de nuevo en cada semestre en la escuela, aunado a esto me pregunto: ¿Por qué mis maestros siempre hablan de “en mi clase”? Es como si su trabajo fuera de ellos nada más, pero lo que haga su compañero no importa ni tiene relación. Es como si cada quien trabajara por su cuenta y eso nos confunde, porque es como si quisieran decirnos que la forma de enseñar a otros es así, si dicen mi clase, entonces se refieren a que la clase de sus otros compañeros de grupo trabajan de manera aislada y no les importa, y tampoco saben qué relación hay entre un curso y otro (D3AE-ES-17/07/2020).

La voz de Eduardo es reveladora en el sentido de pensarnos como sujetos ajenos frente un proyecto común. Reconoce que para ser nosotros en el hoy es necesario abrazar los saberes contruidos por aquellos que estuvieron antes de nosotros, razón de trascendencia e importancia colocar al sujeto como histórico, para de esta manera, pensar y reflexionar lo que hacemos hoy para luego potenciarlo en el presente y mañana. Hace un descubrimiento valioso cuando señala: “si dicen mi clase, entonces se refieren a que la clase de sus otros compañeros de grupo trabajan de manera aislada y no les importa”. La voz del otro importa para construirme yo, para construirnos nosotros. Entonces, ¿qué hace falta para ser yo-nosotros en un espacio sin tensión y donde el

sentido es signado por lo urgente e inmediato? La primera aproximación es situar y reconocer al otro como sujeto histórico, desde sus necesidades y tensiones.

El sujeto “yo” es valioso en cuanto su voz es y tiene vida en el pensamiento y acto en sus iguales, volverlo visible implica preguntarnos ¿quién es el sujeto yo? ¿De dónde viene y hacia dónde pretende caminar? ¿Cuáles son sus tensiones y anhelos de ser consigo mismo y con el otro? Esta idea de volver a nuestra historia, a nuestra memoria podría ser dolorosa, pues provoca descubrimientos de los cuales no nos hubiera gustado saber, es más cómodo vivir en las certezas, tal como el pensamiento moderno nos colocó, así pues

El pensar histórico busca reconocer los espacios en los que se distingue la presencia de lo históricamente necesario, aunque al mismo tiempo es una construcción desde la toma de conciencia de la disconformidad respecto de las circunstancias. Esta disconformidad constituye un requisito para enfrentar las inercias, personales o sociales, pues representa la base de cualquier acto de resistencia para enfrentar lo que excede los límites de una situación dada. El pensar histórico equivale a interpretar la disconformidad como una alerta frente a lo excedente, transformar lo reconocible o la simple constatación empírica en necesidad de nuevas preguntas que sean un puente para transitar desde la disconformidad hacia el problema que está en el fondo. (Zemelman, 2011, p.34).

El pensar histórico provoca sumergirnos en las tensiones postergadas por el miedo somatizado, cuyos anclajes se han sedimentado con el tiempo,

similar cuando el agua se estanca y con los años se petrifica transformando un nuevo objeto amorfo, a tal idea, recupero a Saúl, estudiante del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, al cuestionarle ¿qué opinión tienes de los trabajos finales para evaluar el semestre en la licenciatura que estás cursando?

A veces, casi la mayoría del tiempo nos piden hacer ensayos para todo cuando se trata de evaluar un curso o seminario de nuestro programa de estudios, el profe o la profa saben que la forma en que nos evalúa no demuestra las competencias que se exige como mínimo para aprobar el curso, pero sin embargo lo hacen. Nunca nos dicen porque evalúan distinto el curso, solo ellos saben y, lo peor es que si no cumplimos con eso que no tiene pies ni cabeza, te reprueban. Al final del día terminas convirtiéndote en eso que no sabes ni para que te lo enseñaron y mucho menos para que lo aprendiste, así que pasados los días después de recibir la calificación es como si no hubiéramos aprendido nada, de lo que se dice nada(D3AD-ES-20/07/2020).

El sujeto ha comprendido que cumplir, tiene un propósito. Para el caso de Saúl es aprobar el curso, aunque después de la evaluación no recuerde ni tenga certeza para qué lo aprendió. Lo cierto es que, el profesor se encarga de ejercer el poder como autoridad, y por tanto, su poder es incuestionable. Por otro lado, el estudiante obedece sin mayor resistencia a pesar de que el eco de su intervención en la relación con el curso y su profesor pierda sentido en tanto concluya el proceso de evaluación. Así, el sujeto “yo” (sujeto formador de docentes y docente en formación) van legitimando que cumplir es importante, pero enseñar y aprender es una tarea que implica

otras lecturas más complejas, razón de escasa importancia cuando lo valioso es el número que rinde cuentas de cumplimiento.

Desde este marco, es común observar que, a la hora de la entrada de la escuela, durante el receso y a la hora de la salida, sean espacios donde se escuchan risas, pláticas interminables entre amigos y compañeros, voces sin represiones, regaños o castigos, sin embargo, dentro del salón de clase lo que prevalece es el silencio y la obediencia de los estudiantes, ahí existe un propósito claro tanto de quien enseña, y de aquel que está para aprender. En ambos casos está presente la idea de cumplir y hacer cumplir los planes y programas de formación desde un pensamiento hegemónico desde un centro, cuyo protagonista es el Estado. Dentro del salón de clases está pensado exclusivamente para aprender lo permitido, lo que está regulado y evaluable. Todo aquel que está fuera de esta lógica no existe, está silenciado e invisible.

El sujeto “yo”, históricamente ha tenido la noble tarea de enseñar lo que aprendió en la escuela que lo formó, desde ahí se convirtió en “un buen profesor” pero, ¿quién es el buen profesor? ¿Qué dice, qué hace y por qué lo así?, para tal efecto planteamos hacer una lectura pedagógica para reconocer y visibilizar cómo vive sujeto formador de docentes y el sujeto docente en formación, entendiendo por lectura pedagógica al

Punto de partida del análisis como principio lógico racional dialéctico, que trata de identificar el contenido

de conocimiento, la forma en la que se entabla la relación entre los sujetos educativos, sus características, su finalidad, los contextos con los que interactúa y el tiempo histórico en el que sucede. Reconstruyendo el sentido y significado de la trama educativa, que como totalidad articulada da cuenta del proceso pedagógico en el que se encuentran dichos sujetos. Posibilita reconocer la contradicción en la práctica y el discurso educativo y los problemas que constantemente se generan, comprenderlos desde un marco teórico-pedagógico y práctico, participar y modificarlos a partir de la Pedagogía crítica (Argott, 2019, p.8).

En este vaivén de construir a otros como acto de reproducción del sistema hegemónico se asoma la idea de consagrar el poder y continuar con la perspectiva acrítica de la realidad que se asigna desde el Estado, lugar donde se construye al otro a imagen y semejanza por medio de los planes y programas de estudio, cuya función es aprender a ser y hacer lo permitido para sostener el poder. No obstante, la reproducción hegemónica en las escuelas formadoras de docentes se ha convertido en la vía fértil para constituir en los otros lo valioso desde lo emergente, ahí la voz de la autoridad vertical se encumbra por una serie de normas y principios para conspirar a su favor, en este sentido, la vigilancia y el castigo son esenciales para la normalización del cuerpo, tal como refiere Foucault (2003):

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de

poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican (p.125).

La hegemonía cultural configura un tipo de ciudadanía determinada, la cual, en el caso docente, se traduce disciplinarse primero él mismo, para luego incorporarlos a una cultura determinada, como miembros pasivos, capaces de aceptar el medio, teniendo como única posibilidad adherirse a lo dado, reproduciendo socialmente el proceso sobre sus estudiantes. A tal idea de producción y reproducción en la Escuela Normal, germina la inquietud de una construcción distinta de la docencia. Esta impronta de lectura en reversa sucede desde el momento en que nos preguntamos ¿quiénes somos en la historia y qué lugar ocupamos en ese discurso? En este sentido, ¿quién enseña-aprende?, ¿Qué enseña-aprende? ¿Dónde enseña-aprende? ¿Por qué enseña-aprende? ¿Para qué enseña-aprende? Para tal efecto, en la escuela formadora de docentes se distingue que quién enseña-aprende, esto implica reconocer quiénes habitamos la escuela normal, es decir, los actores educativos en su conjunto, lo cual implica invariablemente buscar nuestra historia como medio para conocer la realidad que habitamos y preguntarnos cómo fue posible que nos pensemos, seamos y vivamos de una manera determinada.

La «/» que los une y los separa significa por un lado que el uno no puede pensarse sin los otros y que,

históricamente, surgen conjuntamente en el mismo proceso histórico. Cada uno de ellos es constitutivo de los otros dos (...) En el proceso histórico la tríada se formó, por un lado, mediante la invasión europea en América y la trata de esclavos, en nombre de la salvación de almas y del progreso económico. Esto es, mediante una retórica positiva de salvación, mientras que para ello es necesaria la trata de esclavos, la explotación de los indígenas y la expropiación de sus tierras. Así, la retórica positiva de la modernidad justifica la lógica destructiva de la colonialidad (Grosfoguel y Mignolo, 2008, p.31).

En este sentido y para efectos de reflexionar el lugar que ocupamos en la formación docente, retomo la experiencia que vivo como docente formador de formadores en una escuela normal, aclarando que, la elección del espacio-tiempo desde donde se recuperan las voces y los actos estriba en que, como comunidad nos lacera el simple cumplimiento de los planes y programas de estudio sin la posibilidad de generar tensión o proponer otras formas de relación con el curriculum oficial, a su vez, esta inquietud de problematizar mi lugar, nuestro lugar y función en la escuela es una tensión compartida por quienes integramos la familia de profesores normalistas. Esta ruta plantea trazar nuevos caminos para construir(nos) como docentes y sujetos atentos a las dolencias no solo nuestras, sino de nuestros estudiantes, pues ellos son el reflejo de lo que nosotros pensamos y hacemos.

No obstante, ¿qué es lo que aprenden los docentes en formación? Métodos, técnicas, estrategias de diseño, desarrollo y evaluación de

planificación didáctica de las diferentes disciplinas curriculares que conforman la Educación Básica, articulada con teorías pedagógicas humanistas, pragmatistas, de las teorías de la reproducción y, en menor grado, las pedagogías de la alteridad y crítica del ser docente, además de actitudes y valores necesarios para el control de Estado. A tal pronunciamiento cuestionamos: ¿solo esto aprenden los docentes en formación desde la escuela normal? La respuesta sensata es Sí. Razón por la cual se plantea reflexionar otras formas de relación con la pedagogía frente a las prácticas naturalizadas a lo largo de la historia de la formación de docentes en las escuelas normales, como una vía para crear espejos de vida profesional y de encuentro con el otro.

Por otro lado, ¿qué se enseña-aprende? El docente formador de docentes enseña a “controlar el grupo de alumnos heterogéneos a ser grupos homogéneos”, a través de coros motrices, técnicas, estrategias y variados métodos de control y obediencia; se enseña que mantener la disciplina en el aula es el tránsito para lograr aprendizajes esperados/aprendizajes clave, en un tiempo y espacio determinado por las autoridades educativas y ¿qué se aprende? Se aprenden también teorías de la pedagogía y la educación para luego ser objetivados en el diseño y desarrollo de la planificación docente, para ser aplicados en las jornadas de observación, ayudantía e intervención en las escuelas coloquialmente llamadas “escuelas de práctica docente”. Durante la estancia en las escuelas de educación básica se aprende a ser docente desde el acompañamiento de un tutor titular, de un grado y grupo asignado previo acuerdo entre el director de la escuela normal, coordinador de licenciatura, titular del curso del

trayecto de prácticas profesionales y el Director Escolar de la escuela de prácticas y el docente titular donde se realizará la práctica docente. Se aprende la cultura escolar, rituales, concepciones y comportamientos heredados sobre la manera de tratar a los niños, a los padres de familia; cómo realizar juntas/asambleas, eventos cívicos, trabajo con el libro de texto gratuito, uso del cuaderno, disciplina a los niños, abordaje de los proyectos emergentes federales y estatales.

Es importante distinguir en este entramado ¿dónde se enseña-aprende? Usualmente, el docente formador de docentes ocupa como laboratorio de trabajo dos escenarios: La escuela normal y sus diferentes instalaciones (aula de clase, aula magna, patios, canchas) y la escuela de prácticas profesionales (escuelas de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Centros de Atención Múltiple (CAM) y Servicios de Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Así, ¿por qué se enseña- aprende? Esto podría reducirse a pensar que es para garantizar perfiles idóneos y en tal sentido, procurar que los docentes en formación puedan ocupar, al término de su formación inicial, un lugar de trabajo en las escuelas de la Educación Básica. En términos de la política educativa de nuestro país, es para contribuir a la formación de las infancias enmarcadas en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación en el documento DOF:15/05/2019, y a su vez, hacer cumplir los fines de la educación obligatoria, laica, gratuita y de calidad y disminuir las brechas de desigualdad social, equidad y acceso al derecho de la educación para todos.

En este escenario de la lectura pedagógica ¿para qué se enseña-aprende? Desde la perspectiva del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar, plantea que

Los perfiles docentes y técnico docente muestran, por medio de dominios, criterios e indicadores, rasgos característicos que se espera del trabajo cotidiano de las maestras y los maestros, considerando las condiciones en que se encuentran las escuelas y los planteamientos de la nueva legislación en materia educativa. Por ello, se ha propuesto que estos perfiles respondan a lo mejor de la tradición educativa mexicana, basada en la importancia que tiene la educación pública para promover la justicia, democracia y equidad, así como a los elementos que las maestras, los maestros y técnicos docentes consideran más relevantes de su labor, y el contexto y necesidades de la población infantil y adolescente en nuestro país. En este sentido, los perfiles responden a una docencia enfocada a la atención personal y desde una visión humanista de la formación de los alumnos, así como en el logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura, al tiempo que reconoce que la enseñanza supone una gran responsabilidad y compromiso ético al favorecer en niñas, niños y adolescentes, al fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores conforme a lo señalado en el currículo vigente, con la finalidad de

que se desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo con equidad, inclusión, excelencia e interculturalidad (SEP, 2021, p.15).

Lo anterior es clave para reflexionar el lugar que ocupamos en la estructura de la hegemonía y dominio en las escuelas normales. En una reunión de academia de profesores que se lleva los días martes de cada semana, una compañera maestra refirió: “Si los docentes en formación no cumplen con los requisitos mínimos para el diseño de una planificación docente, se les cancela su práctica y, por tanto, el curso lo reprueban en automático, aquí no hay medias tintas, o saben o no saben ser profesores. Necesitamos ser estrictos y enseñarles que la docencia es instructiva”. (D4DP-RO-07/06/2019).

En la voz del profesor formador, es evidente quién es el que ostenta el poder y quién es el otro que será sometido y anulado en voz y acto en tanto no cumpla con los preceptos considerados como valiosos por la mayoría. De este modo, detrás del control se distingue una demarcación del sistema capitalista-económico que ha conformado al sujeto en su historia. Ahí es donde está presente lo valioso como concepto de la calidad y excelencia profesional.

En este sentido, ¿en las escuelas normales se enseña para liberar o para controlar a otros desde la obediencia y el silencio? En su slogan se lee: “Educar es redimir”. Entramado paradójico y complejo de abrazar en tiempos donde educar es formar parte del ejército que controla y castiga al otro en tanto no piense sus principios y normas tal como lo dicta su Juramento Normalista Mexiquense, cuando dice que: Tengo ante mí,

bastos caminos que recorrer, escabrosas montañas que escalar, piedras hermosas que pulir, barro nuevo que esculpir, la inalcanzable lucha en la era apocalíptica del hombre moderno. Al milagro maravilloso del mundo, al canto dramático del alma, la sorpresa eterna, la inocencia, la sonrisa y la gracia, la energía inquietante: ¡El niño!

Cada estrofa encierra silencios adornados con palabras aparentemente dulces. Al respecto, leer(nos) como sujetos históricos nos permite pensar(nos) y reflexionar(nos) la memoria que habitamos hoy, a su vez, nos permite re-nombrar los aprendizajes y saberes que repetimos para ocupar un lugar en la vorágine del mundo capitalista articulado con el centro que representa el Estado. Problematicar nuestra historia en el hoy, consideramos es una forma sutil de dialogar con nosotros mismos, con los otros, con lo otro.

A modo de reflexiones finales

El acto de escribir nos ha permitido darnos cuenta de dolencias que antes no logramos ver y sentir. Pensábamos que el sentido de enseñar y aprender se heredaba de generación en generación, y que este, se tenía que preservar a toda costa. Conforme fuimos ampliando el abanico de posibilidades teóricas y metodológicas en nuestra relación con la pedagogía y sus múltiples didácticas, detectamos que no solo nos estábamos haciendo daño de pertenecer a una sola lógica de ver el mundo, sino que esa forma de habitar la vida, también estaba enfermando a otros de forma inconsciente, en este caso a nuestros estudiantes.

Escribir considerando como marco de referencia nuestra voz, nuestros actos, nos permitió re-escribir y re-dimensionar nuestro lugar frente al

mundo de la formación docente y sus múltiples formas, texturas, colores, aromas y experiencias. Nos sentimos como el ciego que recupera la vista y ve por primera vez aquello que nunca había visto. Descubrimos que, la subordinación y la codependencia para la configuración de un tipo de sujeto sin sentido ni proyecto en común en la formación docente, conduce a ningún lado, ningún lugar. Ahí es donde comprendimos la importancia de la búsqueda de sentido y significado para ser en comunidad.

Una de las revelaciones que llegó a nuestra vida y el cual abrazamos con el corazón es que, *todos los seres humanos somos un propósito, un propósito donde se comparte la palabra, la voz y las dolencias para encontrarnos y construirnos juntos*. Ese ser juntos se encuentra aquí, en este momento, con una historia. Los caminos transitados con nuestros alumnos y colegas nos dieron la pauta y emergencia para discutir y problematizar nuestro lugar en la Escuela Normal, en ella reconocimos nuestras tensiones, angustias y crisis que habitamos en la cotidianidad.

Este diálogo y camino transitado, puso la siembra para germinar posibilidades con nuestros hermanos presentes y ausentes para leer, sentir y vivir de otro modo la formación docente, implicando la emergente necesidad de construir nuevos puentes, nodos, encuentros y relaciones con nuestros estudiantes. Los hallazgos a modo de recuperación de sentido del sujeto yo-sujeto histórico, encontramos que:

- 1) Ninguna realidad es posible desde el silencio y la invisibilidad teórica y metodológica. Es un tránsito necesario vivir para ampliar

nuestra mirada como una responsabilidad social. El acto de escribir(nos) y volverlo público, es una primera aproximación a realidades otras.

- 2) Construir ejes de discusión no solo contemplando lo emergente y lo urgente, sino develar aquello que está ausente en la currícula oficial. Aquello que se encuentra silenciado e invisible, una de ellas es la “formación del sujeto yo, sin un nosotros”.

REFERENCIAS

- Argott, L.(2019). La Investigación Educativa y Pedagógica: un debate pendiente. XV COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2467.pdf>
- Correa, J. y Dimaté, C. (2011). *El Análisis Político del Discurso: Diálogo Entre Ciencias del Lenguaje y Ciencia Política*, Universidad Pedagógica Nacional
- Fuentes Crispín, Nara Victoria (2007). El lugar de producción de la Historia: el sujeto histórico Michel de Certeau. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (34), 475-497. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127112570013>
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar, Siglo Veintiuno Editores.
- Grosfoguel, Ramón y Mignolo, Walter (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, (9), 29-37. 1794-2489. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600903>
- Meneses, E. (1999). Las Enseñanzas de la Historia de la Educación en México, Universidad Iberoamericana (Umbral XXI Investigaciones). http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/esc_normales.htm

- Navarrete, Z. (2017). *Análisis político del discurso. Una perspectiva de intelección que posibilita el estudio de la formación profesional*. México. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)
- SEP (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*, SEP. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf
- Tarrés, M.L (2004) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colegio de México.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. México. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, (27), 355-366. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>
- Zemelman, H. (2011). *Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto*. México. IPECAL. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf>

Los aportes de la fenomenología a la Investigación pedagógica

The contributions of phenomenology to pedagogical research

As contribuições da fenomenologia para a pesquisa pedagógica

Omar De la Rosa López

omarpko@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3381-2112>

Colegio de Pedagogos de México, México

I Artículo recibido en marzo 2021

I Arbitrado en abril 2021

I Aceptado en mayo 2021

I Publicado en junio 2021

RESUMEN

Palabras clave:

Fenomenología;
investigación
pedagógica;
metodología

El artículo establece la importancia de la fenomenología en la investigación pedagógica por ser un método que no acota lo pedagógico en lo tangible del fenómeno educativo. Trascender a los hechos para colocarse en las esencias de la educación es menester en tiempos donde la tecnocracia dirige la vida escolar en todos los niveles de formación. En un contexto monopolizado por la ciencia dura, hablar de la esencia de la educación parece ser intrascendente, pero desde una mirada fenomenológica, se recupera el sentido de la existencia humana al estudiar el sentido de la educación.

ABSTRACT

Keywords:

Phenomenology;
educational research;
methodology

The article establishes the importance of phenomenology in pedagogical research as it is a method that does not limit the pedagogical in the tangible of the educational phenomenon. Transcending the facts to place oneself in the essences of education is necessary in times where the technocracy directs school life at all levels of training. In a context monopolized by hard science, talking about the essence of education seems to be inconsequential, but from a phenomenological perspective, the meaning of human existence is recovered when studying the meaning of education.

RESUMO

O artigo estabelece a importância da fenomenologia na pesquisa pedagógica por ser um método que não limita o pedagógico no tangível do fenômeno educacional. Ir além dos fatos para se colocar na essência da educação é necessário em tempos em que a tecnocracia direciona a vida escolar em todos os níveis de formação. Em um contexto monopolizado pela hard science, falar sobre a essência da educação parece irrelevante, mas do ponto de vista fenomenológico, o sentido da existência humana é resgatado ao se estudar o sentido da educação.

Palavras-chave: Fenomenologia; pesquisa pedagógica; metodologia

INTRODUCCIÓN

Definición y características de la fenomenología

El prolegómeno de la investigación con sentido se encuentra en la metodología. Por metodología entendemos al proceso sistematizado que da rigor a toda investigación, le otorga sentido epistémico, orientación, dirección y sustento de carácter científico. Pero anterior a todo esto, aparece la metodología como el posicionamiento intelectual, político y ético desde donde el investigador se ubica frente a la realidad para dar cuenta de ella de manera lógica y racional.

La metodología, en su momento intelectual, implica uso riguroso de la razón y echar mano del pensamiento crítico, entendido éste como la capacidad de leer más allá de la morfología y apariencia con que se muestran los fenómenos. El pensamiento crítico obliga a traspasar las formas del objeto para estudiar y explicar aquello que a primera vista no salta a cuadro. La agudeza con la que se observa al objeto, acompañada con lo

que Freire llama 'creatividad epistemológica'¹ (Freire, 2009b) son elementos fundamentales para dismantelar, como acto de desoculamiento, a los fenómenos y buscar sus relaciones y sus componentes, es decir, su esencia como tal.

Wolfgang Goethe señaló que 'sólo vemos lo que conocemos'. Frente a estas palabras me pregunto: ¿Qué hay de aquello que no conocemos, pero sabemos de su existencia? Por poner un ejemplo, puedo decir que conozco muy bien las partes de un árbol, ¿Pero sus hojas, su tronco, sus raíces 'son' el árbol o sólo son las formas en que el árbol se muestra al mundo? Mi madre solía decirme que hay que hablar con cariño a las flores, de lo contrario se marchitan, no retoñan y, en el peor de los casos mueren ¿será que en verdad hay algo no tangible a los sentidos humanos tras los pétalos y el tallo de una flor que la motiva a no seguir viviendo cuando se siente ofendida o maltratada? Con estas preguntas sólo quiero plantear lo que ya hizo muy bien la fenomenología a finales del siglo XIX con Edmund Husserl. Sostener que hay una esencia en las cosas que permanece oculta tras las formas en que éstas se presentan en el mundo, no es cosa de poco interés.

La fenomenología, como enfoque metodológico, tiene por fin principal explicar el fenómeno, siendo éste aquello que a pesar de su inconmensurabilidad e intangibilidad puede ser aprehendido por la conciencia para ser explicado con la razón. Empezar una investigación desde el enfoque fenomenológico es atender a una tarea ardua en la búsqueda de la verdad. No una verdad

1 Hugo Zemelman le llama 'voluntad de conocer'. Las dos orillan a la misma reflexión. Leer a la realidad no con el uso convencional del pensamiento, sino diluyendo las apariencias con las que se muestra el fenómeno social; para nuestro caso, pedagógico.

que sea constatada o verificada por enunciados científicos, sino una verdad que da cuenta del entramado de significaciones que subyacen a la realidad sociocultural, que empapa al sujeto en su condición de hombre que habita en el mundo. Merleau Ponty va a definir a la fenomenología como...

...el estudio de las esencias [...] la fenomenología es asimismo una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su facticidad. (Merleau, 1975, p. 7).

Dicho de otro modo, para alcanzar la 'verdad auténtica' de los fenómenos existe la condición primera de captarlos en su 'verdad científica', esto es, en su dimensión fáctica y tangible, para lo cual es necesario recurrir al método de la ciencia positiva. (Karl Jaspers, en Marín, 1970). Una vez lograda esta fase, deberá buscarse develar todo el orbe de la verdad del objeto. Es precisamente aquí, donde la fenomenología juega un papel de relevante importancia. Para Max Van Manen (en Rodríguez, 1999, pp. 40-42) el sentido y las tareas de la fenomenología se pueden resumir en los siguientes puntos. La investigación fenomenológica:

- Es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
- Es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.

- Es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es universal, es un intento sistemático de develar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
- Es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables.
- Es la práctica atenta de las meditaciones. Este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de la educación de todos los días.
- Es el pensar sobre la experiencia originaria. La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia.
- Es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, persona, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno sociocultural.

Uno de los filósofos que han aportado mucho y que es un hito en el pensamiento fenomenológico fue Martin Heidegger. Sus aportes sentaron las bases de la fenomenología moderna.

La fenomenología de Martín Heidegger

*Destacar el ser del ente y explicar el ser mismo,
es la tarea de la ontología.*
(Heidegger, 1927, p.37)

Pocas veces los fenómenos educativos se abordan desde la fenomenología. La preferencia positivista que ha dado rumbo a la investigación pedagógica² en los últimos años, ha posicionado a la verificación y cuantificación de datos sobre la interpretación y comprensión de la realidad socio pedagógica. Ante esta situación, la ontología de Martín Heidegger se presenta como una alternativa para intentar romper con las preferencias epistemológicas naturalistas que predominan en el campo del saber educativo y pedagógico. Comprender a Heidegger no es tarea fácil, además de que orilla al sujeto que lo lee, a comprometerse consigo mismo en la búsqueda de la verdad.

El enfoque fenomenológico aplicado en la investigación pedagógica ayuda a identificar elementos que desde otros enfoques metodológicos pueden quedar ocultos. No es objetivo de este apartado un estudio riguroso sobre el pensamiento fenomenológico de Heidegger, si acaso, es plantear de manera sucinta algunos de sus postulados teóricos y metodológicos para resaltar su importancia en la investigación pedagógica. Tampoco se pretende un recorrido histórico acerca de la evolución de esta corriente metodológica, ni de sus principales exponentes, sino sólo subrayar

su utilidad y relevancia para abordar fenómenos socioeducativos

La fenomenología de Martín Heidegger pone en relieve cierto tipo de preguntas tales como ¿Qué es el ser?, ¿Qué es el Hombre?, pero, sobre todo, ¿Cuál es el sentido del ser?, mismas que han sido anuladas por las tendencias técnico-mercantilistas que a lo largo de las últimas décadas han logrado reconfigurar a la escuela y a la educación en instrumentos ideológicos y maquilladores del estado y de los modelos económicos y políticos neoliberales.

Preguntas que confronten a los sistemas escolares que no promueven la reflexión sino la sumisión, son las que incumben a la pedagogía, y que urgen ser abordadas por quienes estamos inmersos en el campo educativo. Puesto que la tarea de la fenomenología es preguntar por el ser, los fenómenos socio pedagógicos no pueden ser tratados científicamente en la misma forma en que se trata a los entes biológicos. El enfoque positivista pretende reducir a hechos observables las realidades socioculturales que son producto de las relaciones intersubjetivas de los sujetos. En este sentido,

el naturalismo no permite comprender ni conocer a los seres humanos como persona porque la persona que existe sólo en autointerpretación no puede ser entendida por una ciencia que aspira sólo a la neutralidad. Los métodos científicos de las ciencias naturales dicen 'cómo' funcionan los objetos no lo que los objetos 'son'. (Castillo, s/a, p.2).

2 La separación que hace Manuel Villalpando entre investigación educativa e investigación pedagógica consiste en que la primera estudia lo tangible, lo fáctico, lo empírico de la realidad socioeducativa, mientras que la investigación pedagógica, por su parte, pone su atención en el fenómeno educativo, es decir, en la esencia de lo que significa educar. (2005)

Entonces, si lo que interesa a la fenomenología o ciencia de los fenómenos es el 'ser del hecho', empecemos por definir cada uno de estos términos. Por fenómeno debe entenderse como aquello "...que se muestra en sí mismo, lo patente. Los fenómenos, son entonces la totalidad de lo que yace a la luz del día [...] lo que alguna vez los griegos identificaron, pura y simplemente, con los entes." (Heidegger, 1927, p.38).

Esto quiere decir, que el ser se muestra a través de sus formas, se le ve y conoce por aquello que se percibe, haciendo de la existencia del ente algo indudable, sin embargo, las apariencias bajo las cuales se presenta y manifiesta dicen muy poco acerca de su totalidad. Para plantearlo en otras palabras, la forma es un modo de la existencia, pero no la existencia misma. Cuando el ser es a tal grado encubierto, toda pregunta acerca de él y su sentido queda enmudecida. Así pues, la fenomenología deja en evidencia lo que constituye el tema de la ontología: el ser, por lo que la ontología sólo es posible como fenomenología.

En su obra *Ser y tiempo* (1927), el filósofo alemán reconoce tres prejuicios acerca del ser: primero: como el concepto más universal, segundo: como concepto indefinible y tercero: como concepto evidente de sí mismo, sin embargo, al aceptar la universalidad del ser se corre el riesgo de ya no preguntar más sobre él, por lo que la pregunta por su sentido puede quedar anulada. En palabras del autor:

Sobre la base de los comienzos griegos de la interpretación del ser, llegó a constituirse un dogma que no sólo declara superflua la pregunta por el sentido del ser, sino que, además, ratifica y legitima su omisión. Se dice:

el concepto de 'ser' es el más universal [...] Como tal, opone todo intento de definición. (Heidegger, 2011, p. 13).

Para Richardson (en Steiner, 2013), el ser no es propiamente un ente, sino la esencia de este, es decir, lo que permite que sea un objeto o un hombre. "Es lo más próximo al hombre porque lo hace ser lo que es y le permite entrar en relación con otros entes." (127), sin embargo, continúa el autor, es lo más alejado de él – hombre –, puesto que no entra – el ser – en relación con el ente en que habita.

Sobre la base de esta afirmación, está el hecho de que el ser, a pesar de que es pre-comprendido, su sentido no se cuestiona, no se pone bajo el escudriño de la interrogación crítica. Por lo tanto, regresar a la pregunta por el sentido del ser es volver a la génesis del ser-humano, no sólo como ente que ocupa un lugar en el espacio, sino como ser que existe y que construye su presencia en el mundo, por lo tanto, el ser de los entes es el único objeto de estudio del pensamiento fenomenológico.

¿Cómo hacer investigación pedagógica desde el enfoque fenomenológico?

"Todo preguntar es un buscar. Todo buscar tiene su dirección previa que le viene de lo buscado [...] Todo preguntar por..., es de algún modo preguntar a..." Con estas palabras de Heidegger (2012, p.14), decidí empezar este apartado, para plantear con la mayor claridad posible el papel metodológico que juega la pregunta cuando interroga acerca del ser. Roberto Cruz (1994) dice que "...el método o camino al Ser no es como una carretera o vía férrea

puesta allí en espera de ser recorrida: la vida es su propio punto de partida, su punto de llegada y su camino.” (106).

Esto quiere decir que, para transitar el camino hacia la búsqueda del ser, se debe interrogar al ente en su ambiente más natural, inmediato y cotidiano, de tal manera que este responda sin el intermedio de manipulaciones, para que pueda ser accesible tal y como es en sí mismo.

El modo de acceso y de interpretación debe de ser escogido [...] de tal manera que este ente se pueda mostrar en sí mismo y desde sí mismo. Y esto quiere decir que el ente deberá mostrarse tal como es inmediata y regularmente en su cotidianidad media. (Heidegger, 1927, p.27).

Aunque el mismo Heidegger, en *Ser y tiempo* menciona que la fenomenología puede ser un método de investigación, hasta el momento no he podido identificar procedimientos, técnicas o instrumentos exclusivos o prediseñados para estudiar al ser. Por lo tanto, y a título personal, considero que algunas herramientas del método biográfico pueden ser de mucha ayuda al llevar a cabo el trabajo empírico en una investigación de este corte. Partiendo de la tesis de que el hombre se conoce a sí mismo contándose, el método biográfico permite...

...captar la complejidad y riqueza de la subjetividad humana en sus propios contextos socioculturales [...] permite indagar el testimonio subjetivo de una persona; es decir, de los acontecimientos que vivió y de las apreciaciones y valoraciones que expresa de su existencia. (Escamilla y Rodríguez, 2010, p.11).

La relación entre algunas técnicas empleadas por el método biográfico para explorar la realidad, como lo son la historia de vida y la entrevista a profundidad, con la investigación fenomenológica, se encuentra en que al recuperar la narrativa del sujeto que hace acerca de su propia existencia, se muestra a sí mismo a través de la palabra, entendida esta como la casa del ‘ser’, (Heidegger, 2012).

Habermas hace un llamado a que las ciencias sociales (en Roth, 2009) recuperen las versiones subjetivas de la propia vida tal como es narrada, recordada o pensada por los propios sujetos, dado que el monismo metodológico de las ciencias naturales ha captado la atención y el interés de los científicos humanistas en su tarea de crear conocimiento.

El método de las ciencias exactas suele involucrar al experimento para contrastar la teoría con el ambiente empírica, y así, obtener resultados esperados a través de la manipulación de la realidad. Esta manera de hacer ciencia ha permeado en gran medida el quehacer investigativo en el campo de las ciencias sociales y humanas. Lo que ofrece la fenomenología, es redescubrir a las “ciencias ónticas” (Heidegger, 2012, p.21) no desde sus aportaciones prácticas al mundo concreto, sino desde su “preeminencia ontológica”, esto es, involucrarlas cada vez más con la condición de ‘ser en el mundo’ que con la de ‘estar en el mundo’ del sujeto.

La pregunta que se formula interpelando al ser, se plantea para determinar la ‘sustancia fundante’ del sujeto sobre aquellas condiciones de carácter meramente óntico que le anteceden. Es decir, “Toda ciencia óntica, resulta en el fondo ciega y una desviación de su mira más peculiar, si

antes no ha aclarado suficientemente el sentido del ser, por no haber concebido el aclararlo como su problema fundamental. (Heidegger, 2012, p.21) Tomando en cuenta que la fenomenología aborda problemáticas humanas, la mejor manera de acceder a ellas es a través de la experiencia de sus agentes principales: los sujetos. Así pues,

...captar la complejidad y riqueza de la subjetividad humana en sus propios contextos socioculturales [...] permite indagar el testimonio subjetivo de una persona; es decir, de los acontecimientos que vivió y de las apreciaciones y valoraciones que expresa de su existencia. (Escamilla y Rodríguez, 2010, p. 11).

Las ciencias sociales han intentado explicar al hombre desde su estar en el mundo, y al hacerlo, me atrevo a decir, han reducido lo metafísico que hay en él a conductas medibles, a actitudes cuantificables que dejan arrinconado la prevalencia del ser. Recuperar la pregunta por su sentido, significa indagar sobre lo que somos, sobre lo que soy, sobre el lugar que ocupo en el mundo y sobre la manera en cómo lo ocupo.

La fenomenología de Heidegger va tener una preocupación constante: ¿Cómo hacer transitar lo oculto a lo no oculto?, ¿Por qué la filosofía moderna ha sentado como verdad que lo no oculto está ya resuelto, y por ende, enterrado en lo más profundo de las certezas científicas?, ¿Qué hacer para alentar al ente a que vuelva sus ojos hacia dentro de sí para dejarse iluminar por su prominencia ontológica? “Sólo el hombre existe en

un sentido muy concreto. Sólo el hombre puede pensar el ser”.

El árbol es, la piedra es, Dios es [...] pero no existen si entendemos por existencia la capacidad que tiene el hombre de estar fuera de sí mismo, de abrirse a sí mismo en éxtasis al esplendor del ser.” (Steiner, 2013, pp.131-132). Aquel que se atreva a pensar así, deberá renunciar a las trampas de la tecnicidad, a las lógicas que hacen del sujeto ‘un ser interpretado’, tendrá que manifestarse críticamente en contra de aquellas herencias culturales y educativas (Skliar, 2007) que le han segado la razón e impedido adueñarse de sí mismo.

A manera de cierre

Así pues, quedan abiertas una serie de interrogantes que nos aproximan a comprender la importancia de recuperar a la fenomenología en el campo de la investigación educativa: ¿Qué resuelve – si es que resuelva algo – la fenomenología? Eugenio Camarena Ocampo, menciona que la implicación del investigador en su investigación se ‘hace notar’ en la medida en que a través de esta, se resuelve no sólo sus inquietudes de carácter profesional, sino sobre todo, aquellas de orden existencial. Siguiendo esta idea ¿Qué busco resolverme cuando acudo a la fenomenología para estudiar la realidad que me envuelve?

George Steiner, en su libro sobre Heidegger, dedica todo un capítulo para hablar sobre la presencia del filósofo en el pensamiento contemporáneo. La elocuencia y refinamiento con los que el autor dibuja la figura de Heidegger, convence hasta al más empecinado de sus críticos, de la vida que aún tienen las ideas de uno de los más brillantes filósofos que ha tenido el siglo pasado.

Con estas líneas finales, mi propósito no es tan noble, más sólo me interesa denotar que la pregunta por el sentido del ser, planteada por Heidegger hace casi un siglo, requiere retumbar en los salones de clase, urge que sacuda los vicios de los profesores que repetidas veces actúan más como reclutadores que como educadores; insta, casi a gritos, a ser escuchada dentro de los ámbitos escolares para que los colegios, institutos y universidades atiendan más a la responsabilidad de formar que a la de fabricar sujetos. Recordemos las palabras de Freire cuando dice: “Cuanto más seguro me siento de que estoy en lo cierto, tanto más corro el riesgo de dogmatizar mi postura, de congelarme en ella, de encerrarme sectariamente en el círculo de mi verdad.” (Freire, 2009b, p.11).

Cuando la pregunta por el sentido del ser tome su lugar en las pizarras, en las bancas, en la convivencia diaria de los educandos-profesores-directivos, la educación se convertirá no sólo en instrumento de generación y reproducción de certezas, sino en un ejercicio profundo que invite a quienes en ella participan, a develar el sentido verdadero de su existencia.

REFERENCIAS

- Castillo, E. (s/a). *La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar fenómenos humanos*, en: <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Fenomenologia.html>. (Documento en PDF, consultado en octubre del 2010)
- Coreth, E. (2007). *¿Qué es el Hombre? Esquema de una antropología filosófica*, España, Herder
- Cruz F., R. (1994). *El hombre pregunta. Hacia una antropología metafísica*, México, Universidad Iberoamericana
- Escamilla Salazar, J. y Alberto Rodríguez (2010). *El método biográfico en la investigación socioeducativa*, México, Fes Aragón-UNAM
- Freire, P. (2009a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI editores
- Freire, P. (2009b). *Política y educación*, México, Siglo XXI editores, 6ª reimpresión
- Heidegger, M. (2012). *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, decimosexta reimpresión
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Escuela de Filosofía, Universidad de ARCIS, edición electrónica en: www.philosophia.cl (Libro descargado en PDF en enero del 2010)
- Rodríguez Gómez, A., Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, España, Universidad de Deusto, 4ª edición
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Buenos Aires-México, Noveduc
- Steiner, G. (2013). Heidegger, México, Fondo de Cultura Económica, 4ª edición
- Villalpando Nava, J. M. (2005). *Manual de investigación pedagógica*, México, Porrúa
- Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI editores
- Zemelman Merino, H. (2005). “Pensar epistémico y pensar teórico. Momento de la construcción conceptual”, *Seminario permanente de metodología contemporánea de la ciencia*, conferencia, abril, México, FCPyS-UNAM

Currículo de Autores

Omar De la Rosa López

Miembro del Consejo de Transformación Educativa y miembro fundador de la Red Multidisciplinaria sobre Formación y Educación.

Mónica Laura Fornasari

Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y Especialista en Psicología Educacional. Coordinadora Operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la carrera de Psicología, U.N.C. Docente de la Facultad de Psicología. Directora e investigadora en proyectos de SeCyT, U.N.C. Profesora de la Maestría en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba. Integró los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Ha publicado numerosos artículos y trabajos en libros, eventos y revistas científicas.

Horacio R. Maldonado

Psicólogo egresado de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Magister por la Universidad Regiomontana, Monterrey, México. Especialista en Psicología Educacional por el Colegio de Psicólogos de la provincia de Córdoba. Actualmente es Profesor Titular Plenario en la Cátedra Problemas de Aprendizaje, de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) Es investigador en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC y también Director de la carrera de Especialización en Psicología Educacional. Es miembro de la Mesa Coordinadora de la Asociación latinoamericana para la formación y enseñanza de la psicología (ALFEPSI) y miembro del Comité ejecutivo del consejo latinoamericano de transformación educativa (CLATE).

Maricela Osorio Guzmán

Doctora en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas con enfoque en Psicología de la Salud por la Universidad de los Estudios de Nápoles Federico II, (Italia). Es Profesor Titular "C" de la Carrera de Psicología UNAM. Miembro del Colegio de Docentes de Doctorado, en Italia; y del padrón de doctorado y maestría en la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (México).

Currículo de Autores

Carlos Prado Romero

Licenciado en Psicología. Doctorado en Psicología y Salud por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Asignatura Ordinario "A" Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Becario CONACyT.



Vol. 1. nº 1
ISSN
ISSN L

ENERO-JUNIO 2021

