

ISSN: 2683-9040

ReviD

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO Especial -2021





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número Especial, 2021.



Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN. Víctor Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Mg. Zulma Ema Perassi

Vice Decana: Mg. Mónica Beatriz Martín

Centro de Informática Educativa:

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: revista.revid@gmail.com

San Luis - Argentina



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Dirección y Edición Científica

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Comité Editorial

Mg. Paola Allendes

Esp. María Paula Isgró

Lic. Claudio Baigorria

Lic. Dayana Alfaro

PU. Antonella Biondi

Tatiana Escudero

Asesoramiento Técnico Informático

Esp. Hugo Viano

Esp. Cintia Lorena Gómez

Equipo de Traducción

Trad. Florencia Yuvero

Trad. Mariela Martinucci

Trad. Marcela Puebla

Trad. Graciela Lucero



Comité Académico

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-Argentina)

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

Dra. María Teresa Sirvent (UBA-Argentina)

Dr. Héctor Monarca (UAM-España)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- Argentina)

Comité Evaluador Permanente

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Iris Ressia (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-España)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-España)



Índice de Contenidos

Editorial – <i>Jaquelina Noriega, Alicia Neme</i>	7
El desafío de investigar subjetividades, políticas y prácticas en la universidad. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos – <i>Jaquelina Noriega, Alicia Neme, María Cecilia Montiel</i>	12
Recursos Educativos Abiertos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Filosofía – <i>María Paula Isgró, Dayana Alfaro, María Antonella Biondi, Tatiana Escudero</i>	55
Un debate entre H. Arendt y M. Onfray acerca de Eichmann – <i>Claudio Andrés Baigorria</i>	69
Enfoques terapéuticos ancestrales de Nuestra América. Una reflexión janguiana – <i>Karolina Escobar</i>	79
Estudiantes afectados. Alteraciones de las trayectorias formativas universitarias en contexto de pandemia – <i>Carmen María Belén Godino, María Cecilia Montiel, María Lorena Arco</i>	97
Planeación, Internacionalización y Diplomacia en Educación Superior – <i>Sergio Ricardo Quiroga</i>	131





Editorial

Nos propusimos una Edición Especial de RevID como un modo de vehiculizar el diálogo interdisciplinario entre los integrantes del PROICO N° 04-1920 "Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la Educación y la Filosofía", SECyT-UNSL; producción y divulgación que hemos podido realizar en el entorno actual, atravesado por un ambiente de malestar generalizado provocado por el COVID-19.

Desde el año 2020 y en medio de la irrupción del contexto pandémico, entre otros aspectos de la realidad, las actividades de docencia e investigación en la Educación Superior, se vieron sustancialmente modificadas; no obstante este grupo de académicas/os hemos decidido dar continuidad a las diversas tareas, en un escenario nuevo donde los trabajos de investigación han debido redefinirse, reorientarse y sobretodo repensarse en el plano de lo posible, de lo factible ante la incertidumbre reinante.

En una actitud que desafía la atomización, la soledad y el individualismo en la producción de conocimientos, en la generación de ideas ante el aislamiento impuesto; aislamiento que ha tocado vivir a la sociedad en general y a la academia en particular, este grupo humano quiso sostener esta publicación como un modo de compartir, de continuar eligiendo lo colectivo a pesar de todo.

A continuación, las/os introducimos en el camino recorrido de los artículos que conforman este número, los desarrollos se realizaron, algunos de forma colectiva y otros individuales. Pero todas las temáticas que se presenta se empalman directamente con los objetivos del mencionado proyecto, es por ello que ofrecemos investigaciones que se relacionan con la filosofía, la educación y en algunos casos una articulación entre ambas, dando cuenta de este doble atravesamiento del Proyecto de Investigación.

En primera instancia, contamos con un trabajo de autoría colectiva, de Jaquelina Noriega, Alicia Neme y María Cecilia Montiel, denominado El desafío de investigar subjetividades, políticas y prácticas en la universidad. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos.



Las autoras expresan, por un lado, los aspectos principales del posicionamiento epistemológico, metodológico y teórico que sirve de base para la producción de conocimientos en el marco de un Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO), recientemente aprobado en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL); por otro lado, muestran los debates, discusiones y acuerdos presentes en el interior del equipo que cuajaron, y otorgan identidad cohesiva, a la propuesta desde una perspectiva interdisciplinaria “de y en” la producción de conocimientos en el ámbito académico.

Luego de un recorrido por diversos aspectos sobre La Educación Superior como campo de estudio, en la intersección entre la Educación y la Filosofía, finalizan explicitando una propuesta epistemológica. Además de ello, nos ofrecen un Anexo referido a los antecedentes en el campo de investigación, tales como: estudios pertenecientes a la Educación Superior, diversos análisis filosófico-epistemológicos y una síntesis de estudios relevantes sobre políticas en la Educación Superior.

En el trabajo denominado Recursos Educativos Abiertos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Filosofía, de las autoras María Paula Isgró, Dayana Alfaro, María Antonella Biondi y Tatiana Escudero, presentan un relato de experiencia pedagógica, con la finalidad de mostrar un análisis y producción de Recursos Educativos Abiertos (REA) en articulación con contenidos del campo de la filosofía; realizada con ingresantes de la Licenciatura en Producción de Radio y Tv.

Manifiestan la necesidad de ofrecer este Taller, que se oriente a la difusión de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en un diálogo con REA, ya que es el único encuentro con contenidos filosóficos durante la formación de grado de los primeros años, esto se ve reflejado en el doble esfuerzo de los estudiantes cuando cursan Epistemología en el 4º año de la carrera.

Dicho proyecto se presenta como algo novedoso, que saca a la filosofía del academicismo y recupera su carácter crítico, con una propuesta de apropiación de contenidos por vías no convencionales y en un aprovechamiento de las diversas formas de comunicar en la actualidad.

Claudio Baigorria, en su artículo denominado Un debate entre H. Arendt y M. Onfray acerca de Eichmann, se cuestiona hasta qué punto la teoría kantiana puede usarse como justificación de un accionar atroz. Nos introduce en una reflexión filosófica sobre el juicio contra Adolf Eichmann, responsable de coordinar la deportación de los judíos a los campos de exterminio, quien se amparó en la ética kantiana al manifestar cumplir con el deber y obedecer a la ley, como un modo de sostener su inocencia.

Frente al caso Eichmann, nos introduce en el dilema que se genera a partir del posicionamiento de Arendt, que se inclina a considerar que se ha comprendido de manera errónea a Kant y M. Onfra y que afirma que la ética kantiana se adapta a la defensa de Eichmann.

Por un lado, retoma las reflexiones de Arendt para destacar que la ética propuesta por el filósofo alemán está ligado a la capacidad de juzgar, una actitud crítica que se contrapone a un cumplimiento incondicional a la ley. Por otro lado, destaca las consideraciones que realiza Onfray, quien piensa que la ética del deber lleva a los sujetos a obedecer la ley sin realizar una reflexión o evaluación de las consecuencias que puede acarrear para la sociedad.

A modo de conclusión, el autor toma posición y cierra el trabajo con una reflexión filosófica personal, que nos conduce a repensar la filosofía kantiana y las interpretaciones contradictorias que se han hecho de ella.

En el artículo Enfoques terapéuticos ancestrales de Nuestra América. Una reflexión junguiana, Karolina Escobar se propone, a partir de un análisis que se sitúa en el escenario de los pueblos originarios de nuestra América, subrayar diferentes técnicas del cuidado de la salud, prácticas terapéuticas, que tienen el propósito de realizar la prevención y el tratamiento de padecimientos psíquicos, abordando la vida como una conexión entre alma-cuerpo-universo, lo que se desprende en una concepción del hombre holística.

Luego de un minucioso análisis de los enfoques terapéuticos ancestrales, realiza aportes desde la reflexión junguiana para mostrar la diferencia entre la psicología europea, que hace hincapié en el individuo y la que es producto de los pueblos

originarios, donde la conciencia se organiza a nivel colectivo. Destaca que las culturas antiguas muestran al hombre en su relación con el cosmos, lo que Jung designa como sincronicidad, conformada entre el mundo interno y externo, entre el conocimiento de sí y de la realidad circundante. A diferencia del hombre europeo, el ser humano es producto de la relación de la naturaleza y el cosmos. En esta reflexión final recupera la Psicología Profunda de Carl Jung, para mostrar cómo en la psicología académica, se pueden hallar vestigios colectivos de la memoria ancestral de antiguas civilizaciones americanas.

Las autoras del artículo *Estudiantes afectados. Alteraciones de las trayectorias formativas universitarias en contexto de pandemia*, Belén Godino, Cecilia Montiel y Lorena Arco, exponen avances de un proceso de investigación, centrado en las experiencias de formación significadas por estudiantes de los primeros años de carreras docentes del nivel superior universitario en el contexto de pandemia.

En el difícil momento actual, donde la prioridad está puesta en el mundo de la salud, las autoras se disponen a reflexionar sobre procesos formativos en el marco de una universidad pública del interior del país. La metodología empleada implica la reconstrucción de trayectorias formativas a partir de registros narrativos de los/as sujetos de la muestra. Puntualmente, el foco está puesto en el análisis de las políticas de inclusión destinadas al logro del ingreso y permanencia de los estudiantes, reconociendo alcances y contradicciones en relación a las finalidades que asumen las Instituciones de Educación Superior. Indudablemente, las trayectorias formativas se vieron alteradas con la irrupción del nuevo escenario que habilitó un sin número de estrategias para sobrellevar la multiplicidad de tareas que debieron afrontar en sus hogares los/as estudiantes; tanto como de las que debieron crear las instituciones universitarias con el objeto de sostener la continuidad pedagógica.

Planeación, Internacionalización y Diplomacia en Educación Superior, autoría de Sergio Quiroga, es un artículo que explora las vinculaciones entre internacionalización de la Educación Superior y diplomacia académica y/o científica en la construcción del Plan Estratégico Institucional (PEI) en universidades y facultades. El autor parte de ciertas preguntas orientadoras tales

como: ¿Es posible construir una planeación estratégica en el seno universitario que dé cuenta de la internacionalización? ¿Es posible, desde la idea de internacionalización, la planeación? ¿Pueden las facultades, dentro de la universidad, desarrollar el ejercicio de una diplomacia científica y académica? Para que ello sea posible, el proceso de internacionalización debe ser visto como una apertura institucional desde lo local hacia lo global y debe ser parte integral de los planes de desarrollo, la planeación estratégica y las políticas institucionales. De acuerdo a lo expuesto en el artículo, basado en estudios anteriores de importantes autores, la vinculación en el marco de los planes estratégicos institucionales, entre internacionalización de la Educación Superior y diplomacia académica y/o científica es posible, es auspiciosa a la vez que genera y posibilita desarrollos sustantivos en el accionar institucional. La propuesta implica aceptar que la internacionalización constituye un meta concepto desde donde pensar el desarrollo institucional integral de la universidad, expandida por la idea de diplomacia.

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Junio de 2021



El desafío de investigar subjetividades, políticas y prácticas en la universidad. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos

The challenge of investigating subjectivities, politics and practices at university. Epistemological, theoretical and methodological fundamentals

Jaquelina Noriega

jaquelina.noriega74@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, UNPL. Especialista y Magíster en Educación Superior, UNSL. Diplomada en Ciencias Sociales, Flacso. Profesora en Ciencias de la Educación, UNER. Posdoctoranda, UBA. Profesora Asociada Efectiva, FCH-UNSL. Investigadora categoría 3. Directora de PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL. Directora Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, FCH-UNSL. Directora Revista en Investigación y Disciplinas (RevID), UNSL.

12

Alicia Neme

m.alicianeme@gmail.com

Doctora en Filosofía, UNC. Especialista y Magister en Educación Superior, UNSL. Licenciatura en Filosofía, UNC. Profesora Adjunta Responsable de Filosofía y Epistemología en las carreras de Comunicación, FCH. Co-Directora del PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.





María Cecilia Montiel

mmontielcecilia@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, UNC. Magister en Dirección y Gestión de Centros Educativos, UB. Licenciatura en Ciencias de la Educación, UNC. Profesora Adjunta Responsable de Análisis Institucional, FCH. Integrante del PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

Resumen

Este artículo tiene un doble propósito, por un lado describir aspectos relevantes del posicionamiento epistemológico, metodológico y teórico que sirve de base para la producción de conocimientos en el marco de un Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO) recientemente aprobado en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL); y por otro lado, dar cuenta de los debates, discusiones y acuerdos presentes en el interior del equipo que cuajaron, y otorgan identidad cohesiva, a la propuesta.

13

Palabras clave: Investigación- Educación- Filosofía-Universidad

Abstract

This paper has a two-fold purpose; on the one hand, to describe relevant aspects about the epistemological, methodological and theoretical aspects that are the foundation to produce knowledge in the Consolidated Research Project (PROICO) of the National University of San Luis (UNSL), and; on the other hand, to present the debates, discussions and agreements set among the people working on this Project.

Key words: Research – Education – Philosophy - University



El objeto de estudio y su trama: delimitación temática y conformación del equipo

Este artículo tiene un doble propósito, por un lado describir aspectos relevantes del posicionamiento epistemológico, metodológico y teórico que sirve de base para la producción de conocimientos en el marco de un Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO) recientemente aprobado en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL); y por otro lado, dar cuenta de los debates, discusiones y acuerdos presentes en el interior del equipo que cuajaron, y otorgan identidad cohesiva, a la propuesta.

Estos diálogos siguen abiertos y en permanente construcción, necesitan ser alimentados desde una perspectiva interdisciplinar, democrática y participativa que tenga como objetivo construir sinergias que a su vez permitan traslucir los claroscuros propios y necesarios “de y en” la producción de conocimientos en el ámbito académico.

El PROICO se denomina “*Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, subjetividades y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía*”¹, tiene una vigencia de 4 años, cuenta con integrantes docentes-investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNSL, investigadores externos, becarios, pasantes de grado y posgrado, estudiantes que provienen de campos disciplinares tales como: la educación, la filosofía, la comunicación social, el periodismo, la psicología. Este equipo, que reúne a investigadores con distintas trayectorias formativas y profesionales, coincide en la necesidad de producir conocimiento que sea útil socialmente, que sea

1 Este proyecto es aprobado en la Convocatoria 2020 de SCyT-UNSL (Ord. CS N° 64/15 – Ord. CS N° 42/19).

relevante académicamente y que a su vez se materialice en aportes concretos a la comprensión de distintas problemáticas educativas en clave regional.

Como punto de partida, entendemos que no es posible en los tiempos que corren, producir conocimiento sobre aquello que nos interpela, conmueve y problematiza desde un posicionamiento unidisciplinar. Hace tiempo que diversos autores (Perez Lindo, 2010; Fernández, 2012; Mollis, 2015; Teregi, 2009) y particularmente Edgar Morin, Emmanuel Wallerstein, entre otros grandes intelectuales contemporáneos, enuncian la necesidad imperiosa de asumir una mirada desde el posicionamiento epistemológico de la complejidad, que involucraría una imbricación de diferentes niveles y dimensiones de la realidad, como un tejido de prácticas, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen el mundo fenoménico, con la finalidad de aproximarnos como un todo, en el sentido de una unidad compleja y no como la suma de sus partes. Esto nos permitirá situarnos en un nivel transdisciplinario:

“hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen el todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 2002, p.38)

15

Sin embargo, avanzado ya el siglo XXI, lejos estamos aún de poder dar lugar a la producción de conocimiento desde este posicionamiento epistemológico. En una reciente entrevista Morin (2020) señala:

Es una tragedia que el pensamiento fragmentario y reduccionista rija de manera suprema en nuestra civilización y prevalezca en las decisiones en materia política y económica. [...] En mi opinión, las carencias de la forma de pensar, aunadas a la hegemonía

incuestionable de una sed desenfrenada de lucro, son responsables de innumerables desastres humanos, incluidos los que ocurrieron a partir de febrero de 2020” (p. 2)

Sin extendernos demasiado, es posible señalar, entre otras condiciones que han dificultado cruzar la barrera del pensamiento fragmentario y reduccionista, aquella que tiene que ver con algunos rasgos de la cultura académica difíciles de sofocar. La segmentariedad de los grupos es uno de ellos, materializada en prácticas de conocimiento individualistas, el trabajo aislado y solitario, además de una competencia muchas veces desmedida. El acto colectivo y cooperativo de trabajo en general y particularmente en la investigación, se vuelve así una “cuasi hazaña” (Martínez, 2013) en el espacio institucional universitario.

Estos rasgos son posibles de vincular también, con las prácticas de formación que tienen lugar en las aulas universitarias. La existencia de una fuerte tradición académica centrada en la transmisión y organización del conocimiento en campos disciplinares, al interior de los cuales existen especialidades, dificulta, al decir de Da Cunha (2012), la posibilidad para que el docente investigador pueda encontrar estímulo “para alcanzar una “experticia” en una estructura mayor a su campo, organizando mapas conceptuales más amplios, incluyendo la posibilidad de la interdisciplinariedad” (p. 21).

Así mismo, las condiciones de producción intelectual de los últimos tiempos han colaborado en este proceso. Las demandas de hiperproductividad medida en términos cuantitativos; la tensión entre individualización de la evaluación/promoción del trabajo grupal y en redes; la burocratización de las actividades de investigación; la tensión entre hiperespecialización/abordajes inter, multi y transdisciplinarios; la labor a corto plazo por proyectos específicos -Ros y Wolsko (2016), citando a Naidorf (2012)-, son algunas de ellas. En efecto, la intensificación y diversificación de tareas, la evaluación individualizada bajo criterios de cuantificación, de excelencia y de eficiencia,

el imperativo de la racionalización del tiempo por sobre la temporalidad que requiere el proceso de investigación, atentan contra la constitución de la experiencia, el encuentro y la comunicación entre pares, la profundización y enriquecimiento del conocimiento, la intervención con y junto a otros en la realidad de la que se participa e investiga.

En este sentido, todo parece dar cuenta, tal como lo señala Pérez Lindo (2012), de la dificultad de avanzar hacia políticas y gestión del conocimiento universitario que piensen y actúen para la institucionalización de colectivos de trabajo en donde la cooperación, la participación, la comunicación, y el intercambio sistemático entre distintos grupos de académicos que educan e investigan, logren desarrollarse y fortalecerse.

El individualismo institucional puede ser tan letal para la gestión del conocimiento en función del desarrollo, como la divergencia de intereses y de ideologías. En efecto, las comunidades académicas y científicas suelen convertirse en verdaderas “tribus” o “corporaciones” o “feudos”. La feudalización o trivialización institucional es un fenómeno muy generalizado en las universidades de América del Sur (p.109).

Es una cuenta pendiente, tal como lo señala Mollis (2015), propender hacia “la integración de saberes y habilidades de diversas procedencias”, como de una “currícula orientada por paradigmas que atiendan la complejidad, la incertidumbre y la multiperspectividad” (p. 157).

Sin embargo, no es posible evitar objetivar lo que nos acontece y confrontar desde allí con la realidad para poder modificarla. El paso de un conocimiento universitario a uno pluriuniversitario (Sousa Santos, 2005), lejos de presentarse como un obstáculo, debe considerarse como una ventana de oportunidad para promover y fortalecer la inter y transdisciplinariedad. Hacia este horizonte intentamos avanzar como equipo de investigación.

Esta descripción anterior muestra sintéticamente el marco contextual en el cual se desarrollan las prácticas investigativas en la universidad hoy, los complejos procesos que describimos y las tendencias que de ellos se derivan las que nos afectan de manera directa como investigadores/as. Sin lugar a dudas, tenemos un desafío por delante, sobre todo si pretendemos trabajar desde la consideración de una caja de herramientas y no desde una disciplina de objeto discreto (Fernández, 2012). Posicionamiento que implica ir más allá de una “conversación democrática” entre disciplinas, sino más bien desde una modalidad de trabajo lo más horizontal posible para la construcción de herramientas metodológicas y de conocimientos, pudiendo quedar cada disciplina interrogada en sus certezas.

Nos acompaña en este desafío, la experiencia que hemos transitado en los diversos espacios de encuentro e intercambio que hace tiempo venimos compartiendo, siendo parte de distintos proyectos de investigación². Los diálogos formales e informales y la construcción de conocimiento compartidos en el dictado de cursos de posgrado, la dirección de tesis, la escritura de artículos, los debates en jornadas y congresos, son algunos de los insumos que nos invitaron a tomar la decisión de constituirnos como equipo de investigación.

Atesoramos como experiencias previas, la integración de distintos equipos compartidos, redes académicas, propuestas de formación de grado y posgrado, la planeación y desarrollo actual de la carrera posgrado Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, la creación y gestión de la revista digital RevID (Revista de investigación y disciplinas),

² Es preciso destacar que los aportes teóricos que en este artículo se vierten constituyen una trama de construcción que involucra no solo a los actores académicos que hoy conforman este PROICO, sino que ha sido también alimentada por integrantes muy importantes y destacados que han estado en la dirección y co-dirección de etapas anteriores del PROICO. Queremos nombrar especialmente a la Esp. Nelly Esther Mainero y al Dr. Carlos Francisco Mazzola, quienes ya no forman parte del Proyecto pero han marcado un camino no solo teórico sino también respecto de la dinámica, los valores y los motivos por los cuales es necesario continuar con esta línea de trabajo iniciada por ellos hace varios años.

el trabajo durante 2 años en el marco del Proyecto Hacia la Conmemoración del Centenario de la Reforma de 1918 (SPU-UNSL 2016-2018), entre otros.

De este modo, fruto de estos intereses compartidos y de los distintos espacios de encuentro para el diálogo entre saberes provenientes de distintas disciplinas - la filosofía, la educación, la comunicación, la historia- nos fuimos constituyendo como grupo de investigación, el cual se ofrece como espacio transicional de creación y de formación, espacio que esperamos enriquecer y fortalecer mediante el intercambio horizontal y la cooperación, la elaboración colectiva y la escucha atenta.

La propuesta de investigación que nos convoca, persigue como propósitos generales:

-Aportar, desde la labor del proyecto, a la construcción y posterior consolidación disciplinar del campo de la Educación Superior, así como de los otros campos de conocimiento que nos interesan en particular y que se dejan traslucir en los objetivos específicos del presente proyecto.

-Promover el debate acerca de los cambios y tendencias que se van consolidando en la Educación Superior, a fin de incentivar la participación reflexiva de los actores involucrados en los mismos.

-Aportar descripciones y reflexiones desde esta universidad pública relativamente nueva y relativamente pequeña del interior del país, que permita construir el mapa complejo del sistema, por un lado, y la posibilidad de que nuestras particularidades también sean tenidas en cuenta a la hora de pensar políticas para el sector, por otro.

-Continuar sosteniendo al Proyecto de Investigación como un espacio de formación de estudiantes de carreras de grado y posgrado, instituciones y docentes del sistema educativo, entre otros.

Enunciados estos propósitos, el equipo de investigación confluye en un objetivo general que será abordado desde la educación y la filosofía, el mismo

se enuncia de la siguiente manera: Describir y analizar los cambios y las tendencias en la Educación Superior que configuran políticas, sujetos y prácticas.

Siendo objetivos específicos de la pesquisa:

-Identificar y analizar los cambios que se dan en las regulaciones macro políticas e institucionales que afectan la profesión académica y la producción de conocimientos, en las dimensiones subjetivas y sistémicas.

- Explorar y sistematizar las tendencias que se van configurando respecto a la estructura organizacional y la gestión académica del trabajo de los académicos en la universidad pública.

-Analizar las políticas de inclusión destinadas al logro del ingreso y permanencia de los estudiantes reconociendo alcances y contradicciones en relación a las finalidades que asumen las instituciones de educación superior

-Indagar, en la producción de conocimiento, el papel que cumplen las relaciones de poder en la configuración de un saber, de una verdad y de un sujeto en los distintos escenarios universitarios

-Analizar las opciones filosóficas-epistemológicas en el campo de la investigación, la educación y la comunicación.

A continuación, presentamos ciertas consideraciones teóricas que constituyen cimientos desde los cuales pretendemos andamiar posteriores reflexiones y nuevas construcciones. El recorrido que proponemos incluye, en su primera parte, la contextualización del objeto de estudio en el campo de la Educación Superior, sus principales rasgos actuales y sus tendencias y, aportes teóricos sobre tres categorías centrales que serán abordadas: subjetividades, políticas y prácticas. En la segunda parte, pero ya como un anexo al artículo se incorporan antecedentes de estudios anteriores que sirven de apoyo y fundamento a la propuesta de investigación.

La Educación Superior como campo de estudio. La idea de cambio y las tendencias

Educación Superior es un concepto que comienza a utilizarse a partir de la segunda mitad del siglo XX, que es cuando emergen las distintas instituciones de la educación pos secundaria, en el Nivel denominado, en algunos casos Terciario, complementando de esta manera la formación ofrecida por las Universidades, ya existentes en el mundo occidental desde la Edad Media.

En el Sistema Educativo Argentino, la Educación Superior es impartida por las universidades, los institutos universitarios y los institutos superiores no universitarios. Las Instituciones de Educación Superior, desempeñan un importante papel en la formación de recursos humanos del más alto nivel y en el caso de las universidades, además en la creación, desarrollo y transferencia de conocimientos. Las carreras universitarias pueden ser de nivel de pregrado, de grado y posgrado, aunque también suele denominarse a este último cuarto nivel. No obstante, el término Educación Superior se refiere asimismo a un campo de estudios especializado de la Educación en todo lo referido a la problemática de las Instituciones de Educación Superior.

Diversos autores han reflexionado sobre la Educación Superior, entre los cuales ocupa un lugar destacado Pedro Krotsch²; ellos han señalado, desde hace ya varios años, las dificultades para su constitución como un campo autónomo de producción y circulación de conocimiento, de modo que desde una perspectiva comprensiva y compleja, pueda contribuir al desarrollo de la Universidad Argentina y Latinoamericana. En la actualidad los estudios sobre la Universidad han comenzado a tener un espacio destacado de reflexión y de discusión, ya sea a través de textos, revistas y eventos científicos específicos. Es indudable, asimismo el papel que al respecto han desarrollado organismos internacionales o redes de Universidades, en la medida en que los mismos se constituyen en productores de conocimientos a través de su inserción en la investigación.

Los nuevos tiempos impulsan cambios institucionales, organizacionales y curriculares, tanto en lo referido a estructuras, programas y métodos como en la enseñanza, para lo cual la flexibilidad y la innovación son imprescindibles. Pero es necesario conocer para saber qué es lo que se debe o puede conservar y qué es necesario o posible cambiar. El desarrollo de esta investigación pretende brindar información valiosa al respecto. Por lo que se espera contribuir desde el presente proyecto al mejoramiento del nivel y de sus procesos de formación, así como al crecimiento y consolidación del campo de estudios.

De tal modo, nos planteamos como problemática de investigación describir, analizar y comprender los cambios y tendencias en la Educación Superior, con especial hincapié en los principales ejes de análisis de políticas, sujetos y prácticas, desde la educación y la filosofía; los que sin lugar a dudas obligará a la inter y a la transdisciplinariedad, como modo de construcción de conocimientos desde la complejidad. La lectura culturalmente situada (Casalla, 2003) se constituye en una herramienta de análisis contextualizado que permitirá visibilizar las posibles articulaciones interdisciplinarias, ofrece una perspectiva que se ajusta a los propósitos investigativos que deberán indudablemente, instalarse en el diálogo entre disciplinas (tales como: la educación, la filosofía, la comunicación, la historia, entre otras.) y saberes provenientes también de distintas instituciones y organizaciones.

Los cambios y las tendencias en la Educación Superior podrán ser abordadas a partir de múltiples dimensiones, las que configuran también una diversidad de sentidos, ya que los mismos abarcan relaciones de dependencia, interdependencia, condicionamientos y de regulaciones institucionales.

Estudiar, debatir y reflexionar sobre la manera en que estas políticas, sujetos y prácticas están reconfigurando las estructuras estructuradas que condicionan la producción intelectual y el trabajo académico en las instituciones de educación superior, será objeto de investigación en el presente proyecto.

El foco de análisis estará colocado en tres puntos fluctuantes que configuran, con singular fuerza en la actualidad, el campo de la Educación Superior. Los mismos son:

- condiciones de producción del conocimiento y una política del poder y la verdad
- la profesión académica y las condiciones de producción académica.
- el ingreso y la permanencia de estudiantes en la universidad.

Entendemos que la idea de conocimiento es central para comprender la universidad hoy, tanto como la idea de política. Ambas categorías polisémicas serán abordadas desde distintos autores, perspectivas y con diferentes finalidades analíticas.

Por una parte, queremos destacar que cuando trabajamos con el conocimiento, es necesario reflexionar sobre su naturaleza, lejos de las certidumbres y en permanente peligro de caer en el error y la ilusión. La senda que advierte el paradigma complejo conduce a evitar los conocimientos fragmentados y lograr el conocimiento pertinente (Morin, 2002) que comprende ubicar las miradas parciales y locales en contextos globales, multidimensionales, complejos.

Por otra parte, los tres focos de análisis (sujetos, políticas y prácticas) se visualizan atravesados por otras categorías (además de las ya nombradas) tales como: relaciones de poder-saber, construcción de sujetos, culturas, prácticas, inclusión, formación, disciplinas, ciencia, investigación, docencia, entre otras

El cambio y las tendencias en la Educación Superior

La problemática del cambio, como hemos visto, forma parte de las preocupaciones centrales en los clásicos de las ciencias sociales. Al focalizar en la educación superior, aparecen otros conceptos emparentados al de

cambio que nos permiten describir aspectos propios del sistema educativo. Estos son los de reforma e innovación. Al hablar de la reforma, en coincidencia con Pedro Krotsch (2003) se entiende a la misma como un cambio inducido, con la intención expresa de producirlo, generado por determinados actores en distintos niveles: sociedad, sistema, instituciones, personas, grupos o sectores al interior de las mismas. Krotsch destaca la idea de reforma como acción voluntaria tendiente a modificar aspectos vinculados a la vida institucional, aunque éstas no logren transformar el orden vigente. De mayor envergadura es el concepto de innovación, que vincula al de cambio sistémico y autopropulsado, íntimamente ligado a las disciplinas y culturas académicas.

La innovación según el autor, puede asumir dos formas diferentes, ya sea como un proyecto impulsado desde los organismos de gobierno, o, bien como producto de la interacción entre miembros de las comunidades locales, logrando de este modo un cambio más sistémico. Las innovaciones evidencian en este sentido un carácter endógeno y superador de las reformas de origen exógeno, preconcebidas, en tanto implican -según sus palabras-, conectividad, cohesión y cooperación en un sistema dinámico y abierto. Señala no obstante que el cambio al interior de las instituciones también puede provenir de presiones externas, como por ejemplo del incremento de la matrícula, que las obliga a realizar reacomodamientos o adaptaciones. De esta forma, distingue los cambios sustantivos de los cambios adaptativos, lo que considera esencial para comprender la evolución del sistema universitario en la Argentina y en América Latina, con predominancia de cambios derivados de presiones externas o de reformas impulsadas por el Estado. Señala asimismo que las universidades, en tanto instituciones de base pesada, son muy resistentes a los cambios y es muy difícil que los mismos lleguen a la base operativa del sistema, conformada por los grupos disciplinarios.

Desde nuestra perspectiva, el devenir histórico y la diferenciación de estos conceptos son importantes para el análisis de los cambios y tendencias en la

Educación Superior, en tanto posibilita identificar los motores que los impulsan, las tensiones y conflictos que se generan a partir de los mismos y en consecuencia comprender mejor su proyección.

La Educación Superior se encuentra en un constante cambio, existen transformaciones que constituyen verdaderas reformas que afectan al conjunto, pero también impactan en prácticas institucionales que instalan dinámicas diversas en la vida cotidiana de los sujetos que las habitan, los procesos de formación y las relaciones con el entorno. Muchos de estos cambios resultan ser transformaciones estructurales comunes a muchos países. Estos cambios a la vez perfilan tendencias, a veces con mayor nitidez y otras más solapadas, pero que es imperioso analizar, describir, registrar. Algunas de ellas son:

- la mundialización de los procesos
- la internacionalización
- la posgraduarización
- la virtualización, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.

El sistema de Educación Superior a nivel mundial presenta una clara tendencia a la privatización y mercantilización. En este punto nuestro país sostiene un sistema público gratuito en el grado, el que claramente va en retroceso a nivel global.

Estos cambios y tendencias en tanto políticas globales inciden de manera directa en los sujetos, en este caso estudiantes y académicos, por lo que resulta interesante analizar los marcos regulatorios que los contienen, las políticas a nivel micro y macro sistema, las dinámicas institucionales, las culturas que se generan, entre otras.

Tal como venimos diciendo, las tendencias y los cambios en la Educación Superior afectan todos sus niveles: a nivel del sistema, de las Instituciones, el curricular y áulico.

Siguiendo a Burton Clark (1993), partimos de una definición abierta y flexible de sistema, entre la institución y el contexto, con fronteras difusas, que se expanden y contraen en el tiempo y en el espacio. Por lo que cada sistema está expuesto a restricciones y apremios de carácter global, que afectan su comportamiento a todos los niveles. Para el autor citado, los establecimientos se diferencian horizontal y verticalmente al interior de las instituciones y las instituciones entre sí. La diferenciación horizontal determina secciones y sectores; la diferenciación vertical, niveles y jerarquías. Las secciones son las facultades, escuelas, y las unidades operativas básicas: equipos docentes, los institutos, los departamentos, que comprenden a una determinada especialidad o a disciplinas enteras. Con respecto a los niveles en que puede ser estudiado el sistema, desde una perspectiva organizacional, Clark distingue niveles de organización: El nivel de base: constituido por las unidades operativas: asignaturas, áreas, departamentos. Nivel intermedio: facultades, escuelas. Nivel del establecimiento: Es la institución que reúne a las distintas facultades, la universidad, la que puede estar ubicada en distintas sedes. Nivel de sistema: el conjunto de instituciones de Educación Superior.

Por otra parte, un aspecto importante señalado por Clark y otros autores es la incidencia de las diferentes culturas e intereses, que se manifiestan en los distintos niveles del sistema. Cada disciplina tiene su propia historia, su propio estilo intelectual. Las características epistemológicas de las disciplinas configuran las culturas de los académicos en sus respectivos campos. Esto da como resultado diferencias en las prácticas académicas, ya sea en términos de actividad, de enseñanza, de patrones de investigación, o en las relaciones con los estudiantes.

Los mecanismos de poder y de autoridad al interior de las instituciones, la incidencia de la organización del trabajo académico, de las tradiciones disciplinares, de las concepciones y visiones hegemónicas, de los conflictos y las tensiones, así como la evolución de las ideas y de las perspectivas de cambio, posibilitan obtener un panorama general acerca de las visiones predominantes. Por lo que en la obra brevemente comentada de Burton Clark y de otros autores que se han ocupado de la problemática, podemos encontrar algunas pistas para la investigación que nos ocupa. Y sobre manera nos orienta en la construcción y distinción de dos líneas de trabajo, a nivel del macro y del micro sistema de Educación Superior.

Las universidades argentinas, más allá de sus derroteros comunes, no siguen un patrón idéntico en sus cambios; por el contrario presentan diferencias entre sí, e inclusive entre carreras o disciplinas al interior de cada una de ellas. Sus inicios son diferentes y posteriormente van adoptando distintos modelos de formación sobre la base de las experiencias europea y norteamericana de los siglos XIX y XX. Pueden visualizarse claramente en la predominancia de determinados tipos de instituciones, concepciones diferentes acerca del conocimiento que se considera más valioso y, por tanto, impulso a determinadas carreras, contenidos y procesos de formación.

La etapa que comienza a fines de los 80 y que se conoce como la década de los 90 aún, se caracteriza por el "Estado evaluador", que se opone al modelo de «Estado benevolente», en donde la asignación de recursos es generosa sin exigir rendición de cuentas. Paulatinamente, empieza a abrirse paso la idea de la necesidad de «dar cuenta» del destino de los fondos que asigna el Estado, a la vez que la evaluación empieza a perfilarse en el mundo como mecanismo de regulación de políticas impulsadas desde los organismos internacionales. Nuevos ejes de debate se instalan en el ámbito de las universidades, entre los cuales la evaluación y la acreditación aparecen como estrategias privilegiadas en el nuevo modelo (Mainero, 2002).

La evaluación vinculada con el discurso sobre la eficiencia y la calidad juega el papel de racionalizador formal de procesos de negociación, cuyos objetivos estratégicos en relación con el sistema universitario y el sistema de ciencia y técnica no aparecen aún explicitados, así como no aparecen transparentes los trazos fundamentales de la política en términos de funciones y responsabilidades de los distintos sectores y actores que componen la Educación Superior en Argentina. A tono con las corrientes neoliberales imperantes, se llevan a cabo privatizaciones, regulaciones y descentralizaciones, de incidencia también en el ámbito educativo.

Se instaure una nueva agenda en la Educación Superior que afecta a todas las universidades argentinas, las que pese a algunas resistencias, en mayor o menor medida van adaptándose a los cambios. Si bien se trata de una reforma impulsada por el Estado que fue ampliamente resistida, produjo un fuerte impacto en la cultura institucional, en los procesos curriculares y didácticos y en las prácticas docentes e institucionales universitarias.

Se establece un sistema de evaluación y acreditación de la calidad de las carreras y de las instituciones y se determinan pautas, estándares y criterios para ello, afectando de esta manera la autonomía académica de las instituciones. Se va instalando lentamente una cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas.

Éstas y otras regulaciones se plasman en la Ley de Educación Superior 24521 de 1995. Esta Ley, denominada de Educación Superior, porque comprende también a las instituciones de Nivel Superior No Universitarias, avanza en la articulación del sistema. Del texto de la Ley pueden señalarse como cambios impulsados en lo académico entre otros: la instauración de nuevas modalidades universitarias como los institutos universitarios circunscriptos a una sola área disciplinaria; la creación de los colegios universitarios, concebidos como instituciones terciarias que deben asociarse con una o más universidades para acreditar carreras; la equiparación de los estudios terciarios a los universitarios (reforzada posteriormente con la inclusión del

artículo 39 bis en relación al acceso de los mismos a los posgrados); la creación de organismos de acreditación (CONEAU) y otras instituciones que se acrediten a este efecto; la determinación de la obligatoriedad de la evaluación de las universidades y de la acreditación de todas las carreras de posgrado y las de grado que sean comprendidas en el artículo 43 (profesiones reguladas por el Estado); la posibilidad de ingreso al sistema de Educación Superior de mayores de 25 años sin título de Nivel Medio con preparación o experiencia laboral acorde a los estudios que se pretenden realizar, con las exigencias previas definidas por las instituciones, etc.

Una gran cantidad de reglamentaciones posteriores y que en algunos casos precedieron a la Ley, complementaron las prescripciones legales. Entre ellos y en lo referido a los procesos académicos, pueden señalarse los documentos que regulan la formación docente, como los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente que debieron ser respetados en los Planes de Estudio Universitarios y no Universitarios.

En relación a los modelos académicos se refuerza el modelo anglosajón caracterizado por

“...la diversificación institucional, la orientación al mercado, la segmentación social reflejada en dos circuitos (uno académico para los que estudian y otro con salida laboral inmediata para los que necesitan trabajar)”. Mollis (2003:208).

También tuvo lugar en la década de los 90 un intenso proceso de creación de nuevas universidades, sobre todo privadas, con nuevos modelos organizacionales, lo que generó la expansión de los sistemas de gestión estatal y de gestión privada. El cambio más evidente de toda la etapa fue el proceso expansionista sin precedentes, en relación a las instituciones, las carreras, los docentes, los alumnos, que fue complejizando, diversificando y fragmentando cada vez más el Sistema de Educación Superior.

Desde mediados de los 90 la propia evolución comenzó a mostrar el desencanto con las ideas neoliberales que lo sustentaron, al ponerse en evidencia que no sólo no se aseguraba la calidad sino que generaban fuertes desigualdades y exclusiones. La matrícula universitaria seguía concentrada en las carreras profesionales. Las orientaciones hacia el acortamiento de las carreras en general fueron rechazadas desde el sostenimiento del principio de la gratuidad de las carreras de grado, en tanto se percibía una tendencia a la fuga de conocimientos hacia el posgrado, generalmente arancelado. En la primera década del siglo XXI no se impusieron los aranceles, salvo en el posgrado. En algunas facultades se instauran severos exámenes de ingreso como medicina, para poner un freno al crecimiento de la matrícula. Las reformas en marcha no lograron producir mejoramientos cualitativos en los modelos académicos o de formación, ya que salvo excepciones, no se modificó la estructura de las carreras tanto de grado como de posgrado.

La década del 2000 hasta nuestros días el modelo o las tendencias de los cambios no se apartan de lo que fue lo que se impuso en los 90'. Se suma una nueva ola de cambios que no viene a reemplazar al Estado Evaluador, por el contrario lo afianza, en el marco de la Internacionalización de la Educación Superior. Se abren nuevas oportunidades a las universidades, pero a la vez grandes desafíos y nuevos problemas.

Entre las tendencias que se perfilan en el ámbito internacional pueden visualizarse, en el plano académico, la flexibilización del currículum, el acortamiento de las carreras, el otorgamiento de títulos intermedios, los modelos educativos basados en competencias, la utilización de tecnologías de la educación y de la comunicación, el incremento de la virtualidad que tiende a la educación sin fronteras, la educación permanente y continua a lo largo de toda la vida, el trabajo interdisciplinario, los planes de estudio de carácter internacional, el reconocimiento de estudios realizados mediante sistemas de créditos, el auge de las certificaciones de idiomas extranjeros. Todas estas acciones promueven nuevas dinámicas de aprendizaje, el

establecimiento de estándares internacionales de calidad, y la presión hacia nuevas pertinencias globales. Por otra parte, la economía actual altamente competitiva, requiere otras habilidades para el trabajo que la educación debe tener en cuenta: la formación de profesionales innovadores y emprendedores, la capacidad para la toma de decisiones, la utilización de tecnologías de la información, la adaptación de los conocimientos a las cambiantes situaciones, la necesidad de una formación permanente para hacer frente a los continuos cambios. Lo que requiere de cambios en las estructuras organizacionales y curriculares.

Estas nuevas tendencias se manifiestan tanto a nivel político-institucional como curricular y didáctico, ya que podemos distinguir: La implementación de sistemas de créditos -como modos de organizar y articular los contenidos-, la modalidad de las competencias y la comprensión como nuevos modos de articular las estrategias didácticas y los planes de estudios; a la par que aparece la necesidad de implementar sistemas interinstitucionales de evaluación y acreditación de las carreras de grado, postgrado e instituciones, la regionalización y las demandas de movilidad, homologación de títulos, etc. Estos cambios no han reemplazado, sino que se suman, a otros que venían sucediendo como lo eran: la diferenciación disciplinar y las nuevas ofertas académicas, la expansión de la enseñanza virtual, la expansión del posgrado, la masificación del grado y la tensión y demanda de mejorar la calidad de la enseñanza en todos sus niveles.

La política Argentina no se caracteriza por líneas de continuidad con los cambios de gobierno, sino que predomina la idea fundacional con los inicios de cada nuevo periodo, lo cual genera un escenario que tensiona todos los ámbitos y en el cual las universidades no están ajenas.

Estas tensiones locales se dan en un contexto internacional en donde el conocimiento ocupa cada vez más un lugar destacado en las sociedades, y por lo tanto las universidades tienen un papel central que desempeñar como

generadoras y transmisoras de conocimiento (Perez Lindo, 2005; García Guadilla, 1994; Altbach, P. 1999, entre otros).

Por lo que a los cambios debemos sumar un contexto que demanda a las instituciones un mayor protagonismo.

“El mundo es crecientemente independiente en términos de comercio, cultura y comunicaciones. Hay una institución que siempre ha sido global y que continúa siendo una poderosa fuerza en el mundo después del medio milenio. Esta institución es la universidad. Con sus raíces en la Europa medieval, la universidad moderna es el centro de un sistema de conocimiento internacional que abarca tecnología, comunicaciones y cultura. La universidad continúa siendo el centro primario del aprendizaje y el principal reservorio de la sabiduría acumulada.... A pesar de no estar atravesando su mejor momento... Continúa desempeñando un rol necesario en la sociedad moderna: como institución que educa, que desarrolla investigación, que provee oportunidades para la movilidad social y que certifica experticia y competencia profesional”. (Altbach, 1999:4)

Miradas desde la Educación y la Filosofía: políticas, sujetos y prácticas

Otro de los aspectos que queremos destacar, en la presente propuesta de investigación, gira en torno a la problematización de las categorías de *políticas, sujetos y prácticas*. De este modo, subrayamos tres aspectos, la noción de política en dos acepciones; el concepto de sujeto y los procesos de subjetivación y las prácticas como prácticas de conocimiento, prácticas educativas, prácticas filosóficas, entre otras.

La Política, como dijimos precedentemente, tendrá al menos dos significaciones, por un lado, las *políticas educación* que refieren a diversas decisiones y acciones que se encaminan a atender demandas específicas en

el campo de la Educación. Por otro lado, el sentido de *política* como una caja de herramientas para analizar las condiciones de posibilidad históricas, en el marco de las relaciones de poder que interactúan en la sociedad. La categoría de política se constituye en una herramienta de análisis que nos lleva a un trabajo genealógico sobre el modo en que el poder produce efectos, en este caso particular, en las prácticas y los sujetos en el contexto actual de la Educación Superior y nos permitirá visualizar la producción de acciones (políticas), sujetos y prácticas en una trama de enfrentamientos, de luchas y de modos de resistencia.

Con respecto a la categoría de Sujeto, se configura en la presente propuesta de investigación, como transversal entre las condiciones de producción del conocimiento, las condiciones de producción académica, el ingreso y la permanencia de estudiantes.

La confluencia entre las diversas prácticas y las relaciones de poder producen la conformación de un saber, de una verdad y de un sujeto en los distintos escenarios universitarios.

Entendemos que el *sujeto* no está constituido, sino que se conforma a partir de la vida cotidiana y la situacionalidad histórica. En esta línea, Foucault rompe con la idea de un sujeto autónomo, apuesta a considerarlo como un pliegue del afuera, es decir el sujeto es el resultado de configuraciones históricamente acotada.

“La problemática del sujeto han sido retomadas en los diversos espacios del conocimiento del mundo contemporáneo. Desde las ciencias naturales hasta las ciencias sociales y la filosofía, se presenta la exigencia de retomar su historia en una perspectiva crítica para pensar nuevas formas de subjetividad. La educación y la cultura podrían empezar la tarea superadora de instalar otras condiciones de existencia para los seres humanos en la hora grave por la que atraviesa este nuevo siglo, a la luz que emana de una nueva idea de

sujeto que tiene la posibilidad de dejar de ser lo que otros hicieron de él. Este es tal vez el primer acto de una voluntad liberadora” (Guyot, 2008, p 117).

Cuando Foucault habla del sujeto lo considera en su historicidad; diferente al modo del sujeto trascendental kantiano, del sujeto universal, del sujeto de conocimiento, motivo de reflexión de muchas filosofías. El sujeto, por lo tanto, no será el sujeto-sustancia sino el sujeto-forma.

Foucault habla en dos sentidos del sujeto; por un lado, lo considera sujeto sujetado a las redes de un dispositivo, es decir a unas formas de saber, a unas relaciones de poder, a unas formas de gobierno. Por otra parte, considera que el sujeto está aferrado a su propia identidad, es decir, que es capaz de realizar una inflexión del poder y afectarse a sí mismo y pensar de otro modo.

“Hay dos significados de la palabra sujeto: sujeto a otro por medio del control y la dependencia, y sujeto a la propia identidad por una conciencia de autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete” (Foucault, 1995, p. 170).

El individuo se constituye en sujeto, lleva a cabo un proceso de subjetivación que se desarrolla a partir de una experiencia, experiencia que se organiza históricamente dentro de una determinada cultura, en unos campos de saber y unas relaciones de poder, unos tipos de normatividad y unas formas de subjetividad.

Aquí cobra sentido, el concepto de dispositivo y sus respectivas líneas, para pensar la configuración del sujeto en el entramado de diferentes líneas que lo atraviesan y lo configuran. Se pueden distinguir unas líneas de visibilidad y enunciación que delimitan un campo de saber, unas líneas de fuerza que lo sujetan a determinadas relaciones de poder y una línea de objetivación-subjetivación, esta última sin ser independiente de las anteriores, constituye la línea de fuga, es decir la posibilidad que tiene el sujeto de producir una

torsión del saber-poder y pasar al otro lado, pensar de otro modo, ser otra cosa, esto establece las condiciones de posibilidad de creación de libertad.

Para caracterizar la categoría de Práctica, partimos del supuesto que las opciones disciplinares (educación, filosofía, comunicación) estipulan la producción e interpretación de teorías e inciden en las prácticas (Guyot, 1999), prácticas que pueden constituirse como prácticas de conocimiento, prácticas educativas, prácticas filosóficas, entre otras.

En este sentido, las prácticas se sostienen a partir de opciones disciplinares y de producciones teóricas; toda práctica se encuentra acotada a un conjunto de normas determinadas por la Educación Superior, que como toda institución, comprende predisposiciones legales, fenómenos relacionados con la costumbre y reglamentaciones propias que las delimitan.

La teoría y la práctica no se encuentran escindidas, por el contrario se implican mutuamente, en esta línea de pensamiento destacamos los aportes de Karl Marx, quien subraya que el sujeto tiene un carácter esencialmente praxístico, en el marco de una situación histórica y socialmente acotada.

Su análisis ubica al hombre en el modo en que se relaciona con la naturaleza y con los demás hombres por medio del *trabajo*, esto constituye lo que denomina *praxis histórico-social*. El trabajo es la acción, acompañada de conciencia, de sacar algo de sí y ponerlo fuera de sí en la naturaleza, por ello vemos que es una característica específicamente humana y que lo diferencia de los animales. El trabajo es el medio por el cual produce y distribuye los bienes materiales, se configura en la actividad económica como factor determinante de la estructura social de una época (Marx, K. 1994).

En la misma línea de pensamiento, Karel Kosik (1967) considera que el mundo, que no está predeterminado, es creación del hombre por medio de la praxis y en esto se refleja su característica de onto-creador. Una de las particularidades del sujeto es la praxis como parte esencial de su constitución, por medio de ella pone en ejercicio su libertad, permitiendo su objetivación y

dominio de la naturaleza en una apertura a la realidad en general, conjugandose no solo en la comprensión de su propio ser sino del ser en general.

“La práctica es, en su esencia y generalidad, la revelación del secreto del hombre como ser onto-creador, como ser que crea la realidad (humano-social), y comprende y explica por ello la realidad (humana y no humana, la realidad en su totalidad). La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad” (Kosik, K.1967, p.240).

La existencia humana (los sujetos) se desarrollan como algo activo en tanto que van produciendo la realidad humano social, como medio de objetivación, al crear su presente sobre la base de un proyecto.

La praxis comprende el aspecto existencial de la vida del hombre, porque es el medio y el instrumento para transformar la naturaleza, dotar de sentido la realidad y conformar su propia subjetividad en la lucha por lograr la libertad, en este camino se encuentra con una determinación, la *situación dada*, que se presenta independiente de su propia conciencia, no existe ella sin el hombre ni el hombre sin ella y cuando toma contacto con una situación determinada, la transforma y en esto consiste su *acción* que va configurando su proyecto, va haciendo la historia. El hombre no es solo un sujeto de conocimiento, además es un sujeto que vive y actúa.

Los referentes filosóficos seleccionados nos permiten resignificar esta relación íntima entre teoría y práctica, que se configura como praxis en el sentido de la actividad creadora y crítica del hombre, muestra que no hay actividad sin alguna forma de pensar y el pensar implica la acción. De este modo toda teoría se configura en torno a una problemática específica, dentro de las condiciones de posibilidad históricas, teoría que implica desplegar acciones al sujeto.

No queremos dejar de considerar a Arturo Roig, quien plantea el problema de la articulación entre la teoría y práctica, como *praxis teórica*, muestra el estatuto del conocimiento, en este caso el filosófico como un *saber hacer* que nos permite reflexionar sobre el sentido del mundo e intentar transformarlo, tarea conjunta entre sujetos. "... no puede haber una teoría que se quede tranquila y se entienda como definitiva, sino que la teoría es un quehacer que incluso se va negando a sí mismo en un proceso interno de construcción y reconstrucción. Toda teoría, para decirlo con una palabra de moda, es auto-destructiva. Y creo que la eficacia de la teoría radica en la posibilidad de llevar esa tarea al máximo rigor. La exigencia de que 'teoría' y 'crítica' vayan juntas, deriva en última instancia del hecho de que todo ver (toda teoría) es un ver-a-través-de, es un ver mediado" (Roig, 1993, p. 15)

Consideramos que este breve recorrido nos permitirá hacer uso de dichas categorías de análisis para concretar nuestros propósitos de investigación con respecto a los *cambios y tendencias en la Educación Superior*, desde los aportes de los campos disciplinarios de la Educación y la Filosofía y también en el desafío de un diálogo interdisciplinario entre ambas.

La propuesta epistemológica

La propuesta epistemológica se basa, siguiendo a César Tello (2011), en considerar que la metodología no es un componente aislado de las decisiones epistemológicas, por el contrario todo diseño de un proyecto de investigación requiere un abordaje combinado de opciones epistemológicas y metodológicas.

La dimensión epistemológica que sustenta al proyecto se desenvuelve con mayor fluidez en las metodologías cualitativas. Desde esta lógica se aborda el análisis deductivo-inductivo, en tanto que se parte de categorías y situaciones macro o generales y desde allí nos situaremos en categorías y experiencias micro o particulares. Posicionados en el Paradigma de la Complejidad (Morin,

2001) sostenemos que ambas lógicas de investigación realizarán sus aportes valiosos. En este sentido, los datos científicos serán el producto del proceso de investigación y no un resultado, ellos son producidos por los investigadores a partir del diseño y puesta en práctica de un dispositivo metodológico.

Entendemos a la actividad investigativa como una actividad de invención y creatividad que se va configurando en el transcurrir de la investigación, razón por la que solo podemos identificar algunas herramientas de manera muy general, esta decisión metodológica ofrece flexibilidad al diseño. Es nuestro interés acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural, dejando espacio para las particularidades que ellas generan. Los conceptos, categorías teóricas y empíricas se irán desarrollando, mejorando y especificando en el devenir del proceso investigativo en un constante espiral dialéctico. En tal sentido, los investigadores seremos los principales instrumentos de recolección de datos en este trabajo artesanal que asumimos.

Para el logro de los objetivos, la metodología a emplear será tanto cuantitativa como cualitativa, en tanto que las problemáticas que pretendemos describir presentan aspectos tanto macro institucionales, en donde la labor cuantitativa nos presta ayuda, como así también micro espacios educativos en donde la metodología cualitativa es más apropiada. Esta vinculación -que podrá ser complementaria, convergente o divergente- entre métodos es a nivel de recogida y procesamiento de datos, pero sí es claro que el método que está en primer plano es el cualitativo, siendo el cuantitativo el subordinado.

Las comparaciones que se realizarán constituyen un recurso esencial del trabajo, en tanto que estamos convencidos que dicho procedimiento arroja información significativa. En este tipo de investigaciones una preocupación que tenemos como investigadores es cómo gestionar la diversidad en el proceso de investigación. En tal sentido, con el objeto de garantizar la variedad y la heterogeneidad en los análisis primará el tipo de muestreo

teórico (Flick, U. 2014: 53) puesto que introduce diversidad a los datos y no permite un cierre apresurado de los casos a incluir en el análisis.

Otra preocupación presente es la referida a cómo garantizar la fiabilidad y/o validez de los datos obtenidos. Apoyados en Guba y Lincoln (1985) quienes señalan que es posible el uso de ciertas estrategias para construir esta confiabilidad, implementaremos: “el compromiso prolongado” y la “observación persistente” en el campo; la triangulación de métodos, investigadores y datos diferentes; en la medida de las posibilidades “sesiones de devolución de información entre iguales”; análisis de casos negativos; idoneidad de los términos de referencia de las interpretaciones y su evaluación apoyados en “descriptores de baja intensidad”; “controles de los miembros” en el sentido de búsqueda de validación comunicativa de los datos e interpretaciones, con miembros del campo, objeto estudio (en reuniones científicas, eventos, seminarios de debate, jornadas de discusión, publicaciones etc.).

Coherentemente con los supuestos teóricos y epistemológicos asumidos en este trabajo, la estrategia de recolección de información utilizará entrevistas (estructuradas y semiestructuradas), análisis de contenido, grupos focales, entre otras. Se utilizarán datos primarios y secundarios. La estrategia de procesamiento, análisis e interpretación será variada, siendo las más importantes el análisis estadístico (para los datos cuantitativos) y el análisis cualitativo clásico de Rodríguez Gómez, G. et al (1998) con sus etapas de análisis preliminar, análisis intermedio y análisis final para los datos cualitativos. Como se dijo anteriormente la Lectura Culturalmente Situada (Casalla, 2003) será base del análisis.

Conclusiones

La universidad como institución educativa emerge y se reconfigura en el contexto político, social, cultural, económico e histórico y es a partir de ese

entramado que adquiere su real complejidad. Abordar la misma implica poner en juego miradas interdisciplinarias y de convergencia.

Las diversas problemáticas universitarias en nuestro país configuran un complejo entramado de procesos políticos, culturales, sociales, económicos, pedagógicos, epistemológicos y profesionales que exigen un análisis desde marcos conceptuales y metodológicos multirreferenciales. La reflexión y análisis sobre los problemas contemporáneos en la vida universitaria tienen como finalidad central constituirse en una herramienta importante para la comunidad universitaria, ya que pretendemos con ello promover el espíritu crítico y participativo de los académicos con la institución, intentando asumir de este modo un mayor proceso de concientización como ciudadanos/as.

El foco de análisis de nuestra pesquisa es la universidad y sus particularidades -centradas en 3 ejes referidos a las subjetividades, las políticas y las prácticas- las que son observadas en relación constante con el entorno en el cual se inserta.

La propuesta de investigación a la que nos referimos en este artículo fue elaborada durante el año 2019, tiempo previo a la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de la COVID 19, con lo cual indudablemente, al cambiar el escenario nos obliga a recontextualizar, redimensionar y revisar los tiempos y tareas involucradas en el proceso. Los propósitos y objetivos de investigación han debido reorientarse hacia la búsqueda de indicadores y descriptores que nos permitan abordar cómo fue configurándose el espacio universitario en la pandemia y pospandemia, como necesidad urgente en vistas al reconocimiento de las instituciones y sus sujetos, pero también respecto a la posibilidad de ofrecer nuevos análisis que colaboren en la toma de decisiones desde la macropolítica.

La emergencia de la situación sanitaria a escala global, la irrupción sin previo aviso, la inmediatez de la acción desencadenó múltiples respuestas, en gran parte, signadas por la experimentación, el ensayo y error, pero fueron

respuestas nuevas a problemas también nuevos en el marco de las culturas institucionales universitarias.

El carácter disruptivo de este momento histórico signado por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio en términos globales, ha obligado a las universidades e instituciones de Nivel Superior a reconfigurar la vida académica, apareciendo nuevas formas de enseñar, de gestionar y de investigar, en definitiva, nuevas formas de circulación y producción de conocimientos “empujadas” por las circunstancias. Resulta interesante describir y analizar las prácticas y modos de actuar que ponen en juego distintos colectivos que conviven en las universidades, cuáles son los nuevos vínculos con el saber, con lo social, con lo político, que se fueron instalando.

Referencias Bibliográficas

- ALTBATCH Philip (1999). Perspectivas Comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno. En: Pensamiento universitario Año 6 Nro 8- Bs. As.
- BECHER, T. (1993). Las Disciplinas y la identidad de los académicos. En: Pensamiento Universitario Nº 56.
- BERNAL AGUDO, J. L. (2004). La Micropolítica: un sentimiento. Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 12 (4), 11- 16
- BLASE, J. (1991). The micropolitical perspective. Blase, J. (Ed.). The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation. Newbury Park, CA.: Sage, 1-18.
- BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI. Bs. As. Argentina.
- BRUNNER, J. J. (1990). Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos. Fondo de Cultura Económica. Santiago, Chile.
- CHIROLEU, A. (2017). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. Universidad Nacional de

- Avellaneda, 2005. *La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas. Editorial Metrópolis.
- CHIROLEU, A.; MARQUINA, M. E. (2012). Introducción Tiempos Interesantes. En: *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*: Comp. Chiroleu, A.; Marquina, M.; Rinesi, E. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires
- CLARK, B. (1993). *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México. Nueva Visión.
- DA CUHNA, I (2012). Impases contemporáneos para la Pedagogía Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (Ed) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención* (17-27). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- FOUCAULT, M. (1999). *Historia de la sexualidad, Siglo XXI*, Buenos Aires.
- GARCÍA, L, MANZIONE, M. y ZELAYA, M. (2015). Administración y Gestión de la Educación. ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes (216).
- GVIRTZ, S. y CAMOU, A. (2009). *La universidad argentina en discusión. Sistema de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*. GRANICA. Bs. As. Argentina.
- HOYLE, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder y Stoughton.
- IANNACCONE, L. (1991). Micropolitics of education: What and Why, *Education and Urban Society*, 23 (), pp.465-471
- KROTSCH, Pedro (2003). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- MANCEBO, M. E., GOYENECHÉ, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa. entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Elaborado para su presentación en la Mesa "Políticas de inclusión educativa" en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- NAJMANOVICH, D. (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc, Buenos Aires.

- MARTÍNEZ FUNES, D. (2013). El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Revista Espacios en Blanco, Serie indagaciones*, (23), 45-72
- MOLLIS, M. (Compiladora) (2003). *Las universidades en América latina. ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Bs. As. FLACSO.
- MOLLIS, M. (2015). Reformas neoliberales y misiones universitarias latinoamericanas. En Mainero, N. y Mazzola, C. (comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (135-160), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORIN, E. (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MORIN, E. (2020). En <https://www.milenio.com/cultura/laberinto/edgar-morin-pensamiento-complejo-tiempos-coronavirus>
- PALMA, H. y PARDO, R. (2012) *Epistemología de las ciencias sociales*, Bs. As., Biblos.
- PEREZ LINDO, A. (2003). *Universidad, conocimiento y reconstrucción social*. Editorial Biblos.
- PÉREZ LINDO, A. (2010). Gestión del conocimiento, universidad y desarrollo. Publicado en: Ezcurra, D.; Saegh, A. ; Comparato, F. (comps) *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*, Eduvim, Villa María, cap. IV, pp.93-111
- RAMA, C. (2006). La tercera Reforma de la Educación Superior en América
- ROS, C y WOLSKO, M. (2016). Organización del trabajo y subjetividad en docentes investigadores. En J. Navarra y F. Barnes (comp) *Cuadernos TAS: Trabajo, Actividad y Subjetividad*, (235-243). Córdoba, Argentina
- TELLO, C. 2011. El Objeto de Estudio en Ciencias Sociales: Entre la pregunta y la hipótesis. *Cinta moebio* 42: 225-242
- WALLERSTEIN, I. (2004) *Las incertidumbres del saber*, Edit. Gedisa, Barcelona.-



ANEXO

Con este apartado, pretendemos sistematizar y poner a disposición de los lectores una síntesis, a modo de estado del arte, de problemáticas referidas al campo de la Educación Superior, que tras años de investigación en el campo hemos podido recopilar y ordenar, de tal modo que sirva de guía para el análisis y reflexión a todos/as aquellos/as que pretendan bucear en las diversas temáticas. Tres ejes organizan la presentación, los mismos corresponden a los propósitos y objetivos del proyecto de investigación. El primero, enuncia estudios referidos a la Educación Superior como campo de estudio y sus diversas posibilidades de entrada. El segundo, presenta estudios filosófico-epistemológicos de la Educación Superior y, el tercero aborda una síntesis de estudios relevantes sobre políticas en la Educación Superior.

Estudios referidos al campo de la Educación Superior, que abordan diversas problemáticas referidas al mismo

En primer lugar, es importante destacar los textos de diversos autores publicados por la UNESCO, el IESALC, y otros organismos internacionales, que por lo general se encuentran disponibles en sus páginas web y que constituyen una referencia actualizada en las distintas temáticas de la Educación Superior.

Universidad y devenir. Miguel Angel Escotet. 1996. El autor refleja en el texto las principales tendencias y tensiones que se comienzan a vislumbrar en la Educación Superior y que lo llevan a caracterizar como un campo que se mueve "entre la certeza y la incertidumbre".

Pertinencia de la Educación Superior para el Siglo XXI. Michael Gibbons. 1998. Estudio preparado como contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París ese año.

Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Publicado por UNESCO y el IEASLC. El texto recoge artículos de los más destacados especialistas en las distintas temáticas en la región, convocados para participar del Observatorio de la Educación Superior en América Latina y El Caribe, orientado por la necesidad de poner a disposición de todos los interesados la más amplia base posible de conocimientos sobre los Sistemas de Educación Superior en este ámbito. Los artículos están condensados en tres capítulos referidos a la reconfiguración de los Sistemas de Educación Superior, Diversidad e Inclusión, y las Instituciones repensando su papel. Contiene anexos de estadísticas sobre las temáticas que resultan de particular interés para la investigación y la producción de conocimientos sobre el tema.

Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional”, Norberto Fernández Lamarra (Compilador). EDUNTREF. 2009. El texto recoge los resultados de las Red Interuniversitaria de Estudios sobre Gestión, Docencia, e Investigación Universitaria y su transferencia a la sociedad. Presenta alrededor de 30 artículos sobre la temática, de destacados referentes de Argentina, Europa, Estados Unidos y América Latina.

La Universidad Latinoamericana en la Encrucijada de sus tendencias, de Claudio Rama Vitale, publicado por la Universidad de La Empresa, de Montevideo, Uruguay, en 2009, que condensa los resultados de su tesis doctoral presentada en la UBA, en el que el autor analiza la problemática de la educación en la sociedad del conocimiento, y sus macrotendencias y macrotensiones derivadas de la masificación, la regulación, la diferenciación, la mercantilización, la internacionalización y la virtualización, fenómenos que afectan a de la Educación Superior en el contexto actual.

Educación Superior Comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo, de Phillip Altbach. Reeditado en el 2009 por la Universidad de Palermo. Colección Educación Superior. El autor analiza desde una perspectiva comparada para el siglo XXI, los patrones de desarrollo de la

Ecuación Superior, La Universidad como centro y Periferia, el impacto occidental en la educación superior asiática, el modelo académico norteamericano desde una perspectiva comparada. En la parte II se refiere específicamente a la problemática de los profesores y estudiantes, en la parte III a Intercambios: pueblos e ideas, y en la parte IV a los centros periféricos: los países recientemente industrializados.

Integración, Cooperación e Internacionalización de la Educación Superior. Editora y compiladora: Nelly Mainero. El texto contiene artículos referidos a Cooperación internacional universitaria e internacionalización de la Educación Superior en el contexto latinoamericano. Estrategias y oportunidades para las universidades de autoría de Gabriela Siufi; La nueva educación de la sociedad del saber de autoría de Claudio Rama; Ideas e imaginario simbólico para la integración de Nuestra América.(Reivindicación del trabajo teórico de y para las amplias mayorías ante los desafíos de la hora actual de autoría de Horacio Cerutti Guldberg; Contextos, Tendencias y Políticas de Internacionalización de la Educación Superior de autoría de Augusto Pérez Lindo, La convergencia de la Educación Superior. Hacia la creación de un espacio común latinoamericano de autoría de Norberto Fernández Lamarra.

Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina, de Norberto Fernández Lamarra, publicado por ANNUIS en el 2010, plantea los principales temas que surgen de la situación, problemas y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, frente a las nuevas responsabilidades políticas, sociales y académicas que están asumiendo -o que deberían asumir- las universidades.

Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Aportes para pensar la Educación Latinoamericana, es publicación coordinada por Claudio Suasnábar, Damián del Valle, Axel Didriksson y Lionel Korsunsky que congrega reconocidos autores del campo de la Educación Superior tales como: E. Rinesi, A. Chiroleu, García de Fanelli, A., - G. Diker, A. Puiggrós, A. Pérez Lindo entre otros. Esta es sin lugar a dudas una de las publicaciones más importantes del año 2018.

En ella se abordan temas referidos a la historia, la vigencia y los retos de la universidad como un derecho; la ciencia y la educación para el desarrollo con inclusión; la internacionalización y la integración regional.

Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica compilado por H. Monarca y M. Prieto (Madrid, España 2018) es un texto que ofrece distintas miradas de la calidad de la educación universitaria en Iberoamérica, sus problemáticas y desafíos en distintos países de la región tales como Chile, Paraguay y en el caso de Argentina J. Noriega y C. Mazzola son los encargados de producir el capítulo denominado Evaluación de la Calidad de la Universidad Argentina. Reflexiones a partir de algunos principios de la reforma de 1918.

Políticas universitarias en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes, de Adriana Chiroleu, Claudio Suasnábar y Laura Rovelli CONADU 2012; propone debates y reflexiones acerca de la política universitaria como política pública, las singularidades del caso argentino, los marcos normativos, la democratización y la inclusión, la calidad, entre otros.

El derecho a la Universidad en perspectiva regional es un texto compilado, en el 2016 y editado por CLACSO, por Damián del Valle, Federico Montero y Sebastián Moreno. El libro congrega a una serie de autores relevantes del campo quienes exponen perspectivas y debates referidos a integración regional, democratización universitaria, inclusión social y educativa entre otros.

Estudios filosóficos-epistemológicos referidos a la Educación Superior

La obra de Violeta Guyot "Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico" (2008) constituye un aporte importante para pensar las opciones filosóficas-epistemológicas, ya que nos provee dos hipótesis de trabajo y un modelo de análisis de las prácticas docentes, investigativas y profesionales. Contribuye con un análisis de las prácticas docentes en su

atravesamiento, la articulación entre epistemología e investigación en la universidad y el problema de la constitución de subjetividad.

Wallerstein, I. "Abrir las ciencias sociales" (1996) muestra el devenir de las ciencias sociales, en relación a las ciencias naturales en el marco de las dos culturas, los cambios que se van produciendo en el campo del desarrollo de las ciencias se relaciona directamente con posiciones epistemológicas, sociales, políticas, económicas que van aparejadas al devenir de las instituciones, fundamentalmente las Universidades. Por otro lado, también es importante destacar "Las incertidumbres del saber" (2004) donde plantea cómo las estructuras del saber se configuraron durante mucho tiempo en el camino de la certeza, dicho paradigma explicaba el mundo social, hoy la incertidumbre es lo que prima en su explicación dejando de lado el paradigma de la ciencia moderna.

La obra de Foucault constituye instrumentos para el análisis tanto de las problemáticas epistemológicas como problemáticas de la política, la vida, la verdad, el poder y la voluntad de poder. Entre la voluminosa obra de Foucault, sólo destacamos algunos de sus textos: Historia de la sexualidad: El uso de los placeres, Siglo XXI, Buenos Aires, 1996, la Inquietud de sí, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003 y La voluntad de saber, Siglo XXI, Buenos Aires, 1999. Nietzsche, la genealogía y la historia, Pre-Textos, España, 3º edición, 1997. Un diálogo sobre el poder, Alianza, Buenos Aires, 1990.

Morin, E. "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" (1999) el autor cuestiona que en el ámbito educativo no había un planteo responsable de temas fundamentales que se consideran fundamentales para la educación del futuro: las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano. También destacamos, que acompaña esta propuesta el texto de "La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento" (1999) aquí desarrolla la necesidad de

abordar el conocimiento desde un pensamiento complejo como una forma de organizar el conocimiento que permita vincular las dos culturas divorciadas.

Najmanovich, D. "Complejidades del saber" (2019), se trata de una reflexión filosófica, sobre la construcción del saber contemporáneo en el contexto de la era de la red, con su diluvio informático y los nuevos sentidos que deberían adquirir los sistemas educativos. Pensar la complejidad del saber comprende poner en cuestionamiento los saberes contemporáneos, el sujeto, la interdisciplina. Otros de los libros que destacamos "Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo" (2008) cuyos aportes son muy valiosos al mostrar las transformaciones contemporáneas de la ciencia y la epistemología.

Murillo, S. "Prácticas científicas y procesos sociales. Una genealogía de las relaciones entre ciencias naturales, ciencias sociales y tecnologías" (2012) realiza un análisis genealógico de las ciencias, comprendidas como prácticas sociales en su vinculación con la sociedad, con los procesos políticos y económicos; en diversos contextos histórico-social despliega la emergencia de epistemologías, también entendidas como prácticas sociales, que se van configurando en el atravesamiento de relaciones de poder.

Estudios referidos a las Políticas de la Educación Superior (que conforman un aporte a los análisis sistémicos o macro)

Universidad, Política y Sociedad, de Augusto Pérez Lindo, publicado por Eudeba en 1985, en la que el autor refleja su labor de investigación y análisis de la problemática universitaria, tanto argentina como internacional, y sus implicancias en la sociedad.

Nuevas políticas de la Educación Superior. Hugo Casanova Cardiel, Coord. Serie Universidad Contemporánea. Riseu-Netbiblo. España. 2002. La obra presenta quince trabajos de autores provenientes de siete países, Argentina,

Brasil, Chile, España, Estados Unidos, México y Venezuela, los cuales abordan diversas perspectivas de la Educación Superior de nuestro tiempo.

Educación Superior y Reformas Comparadas. Pedro Krotsch. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires. 2003. Primera Reimpresión. En el mismo el autor contextualiza el desarrollo de la Educación Superior, concepto que según señala, comienza a ser utilizado a partir de los años 60, con el pasaje de las universidades de élites a las universidades de masas, como producto de la diferenciación de tareas con las que el sistema responde a las nuevas demandas. Analiza su emergencia en América, en que, a diferencia de los países de tradición europea continental el nivel terciario se reducía a la universidad. Centra su reflexión en particular en la universidad y en sus procesos, sin por ello dejar de lado el sistema de Educación Superior en su conjunto. Luego de un breve recorrido histórico hasta llegar al momento actual, postula la necesidad de formas sistemáticas y fundadas disciplinariamente de pensar e investigar la institución y el sistema. Son a su juicio las miradas múltiples teóricamente fundadas las que mejor cuenta pueden dar de los procesos de cambio, de los juegos de poder, de la particular conflictividad que caracteriza al sistema. Se propone iniciar la reflexión, así como despertar el interés por este nivel, que recién comienza a ser objeto de pensamiento sistemático e investigación.

Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero. Mollis, Marcela (Compiladora). FLACSO (2003). Incluye 10 artículos de destacados referentes en la temática, que abordan problemáticas referidas a las políticas en particular que tienen su inicio a partir de la década de los 90.

La Educación Superior Argentina en debate: situación, problemas y perspectivas. De Norberto Fernández Lamarra. Publicado por Eudeba-Iesalc-UNESCO (2003). El texto refleja la producción del autor en el marco de los estudios promovidos por el Observatorio de la Educación Superior de la UNESCO, en el que se desempeña como consultor. Aborda problemáticas

referidas a la evolución y el contexto de la Educación Superior, el Sistema de Educación Superior, Gobierno, autonomía y gestión, Actores de la Educación Superior, Estructuras Académicas, Acreditación y sistemas de evaluación, Investigación, Financiamiento, Innovaciones, avances, problemas y perspectivas. Respalda con información estadística actualizada cada uno de los temas, por lo que se constituye en una fuente de consulta ineludible para investigadores e interesados en la temática.

Universidad e intelectuales, de Claudio Suasnábar. Publicado por FLACSO, Buenos Aires. (2004). El autor analiza los orígenes de la intelectualidad en la argentina, específicamente en el campo pedagógico universitario, y sus peculiares modos de intervención en la esfera del Estado. Dando cuenta de matices, tensiones contradicciones, juegos tradiciones, y tramas a partir de las cuales se configura el campo universitario en Educación, aludiendo tanto a la dinámica interna del campo como al contexto externo de su producción.

Políticas, Instituciones y Protagonistas de la Universidad Argentina: Compiladores: Mónica Marquina, Carlos Mazzola y Germán Soprano. Los trabajos reunidos en este libro expresan la pluralidad de enfoques, métodos, problemas y temas con los que las Ciencias Sociales abordan el estudio de la Educación Superior, las políticas universitarias y trayectorias de las universidades y sus protagonistas en la argentina. Convergen perspectivas del campo de la Historia, la Sociología, la Ciencia Política y la Pedagogía, privilegiando cada uno de los aportes distintas dimensiones de análisis.

La gestión de la Universidad. Planificación, estructuración y control, de Roberto Ismael Vega, publicado en el (2009) por Editorial Biblos. El autor aborda distintas problemáticas inscriptas en estos temas, referidos a las organizaciones universitarias y los cambios que las mismas enfrentan. Cubre un vacío en la producción teórica sobre la temática en el mundo universitario de Iberoamérica.

Norberto Fernández Lamarra, en su libro: Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina, de Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina, (2007). Trabaja en torno a la evaluación y la acreditación de la calidad, se ha constituido en los últimos años, en temas centrales de la agenda de la Educación Superior en toda América Latina y en nuestro país, al igual que en Europa, en América del Norte y en otras regiones del mundo. El autor plantea la necesidad de propender hacia una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión en Educación Superior. Presenta un análisis comparado de los casos nacionales, en el marco del contexto regional, una visión integral sobre la problemática universitaria actual y sus tendencias futuras, los logros alcanzados tras una década de esfuerzos en materia de evaluación y acreditación y los principales desafíos que deberán atenderse.

Es importante destacar dentro de los estudios sobre políticas de la Educación Superior, aquellas que proponen describir y analizar a la profesión académica. Estos estudios, relativamente recientes, cobran relevancia en los últimos años en nuestro país y en el plano internacional también, buscando constituirse en un subcampo de estudio. Al solo efecto de dejar sentados algunos trabajos interesantes que servirán de soporte a esta investigación, señalamos los siguientes tres autores.

A nivel internacional se destaca el trabajo Tribus y territorios académicos, de Tony Becher. Editorial Gedisa. Barcelona (2001), que es un texto que se propone clasificar, describir y valorar las diversas disciplinas académicas en la universidad actual. El libro resulta de una investigación realizada a diversas disciplinas y sus protagonistas, donde el autor traza un mapa del territorio de conocimiento académico y caracteriza a los que habitan y cultivan estas diferentes áreas del saber.

En nuestro país, el texto compilado por Norberto Fernández Lamarra titulado El futuro de la profesión Académica. Desafíos para los países emergentes. Eduntref (2013), el libro aborda distintos artículos de diferentes referentes



nacionales e internacionales abocados al relato y análisis de experiencias de reformas en la Educación Superior y los impactos de estos procesos sobre las condiciones de empleo y el trabajo académico de los profesionales del conocimiento de las universidades en los denominados “países emergentes”.

Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México, que compilan Judith Naidorf y Ricardo Pérez Mora (2012) aún una serie de textos provenientes de distintos autores que confluyen en el análisis de las actuales condiciones de producción intelectual de los docentes e investigadores de la universidad.

Recibido: 18/02/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Noriega J., Neme A. (2021), El desafío de investigar subjetividades, políticas y prácticas en la universidad. Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, 12-54.





Recursos Educativos Abiertos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Filosofía

Open Educational Resources for the Teaching and Learning of Philosophy

María Paula Isgró

paulaisgro@gmail.com

Prof. en Ciencias de la Educación y Esp. en Educación y TIC. Auxiliar JTP en Filosofía y Epistemología para las carreras de Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Directora del Proyecto de Extensión y Docencia "La enseñanza de la filosofía y la epistemología en la escuela secundaria: estrategias de innovación y creación de materiales didácticos digitales a partir del uso de las TIC" (FCH, UNSL). Integrante del PROICO N° 4-1616 "Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía" SECyT, FCH, UNSL. Investigadora en el área de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en contextos digitales.

55

Dayana Alfaro

dayanalfaro21@gmail.com

Lic.en Periodismo. Periodista Universitaria. Docente en las asignaturas Pensamiento Científico y Teorías de la Comunicación dictadas para la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias en la Universidad Nacional de los Comechingones. Integrante del N° 4-1616 "Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía" SECyT, FCH, UNSL. Integrante del Proyecto de Extensión y Docencia "La enseñanza de la filosofía y la epistemología en la





escuela secundaria: estrategias de innovación y creación de materiales didácticos digitales a partir del uso de las TIC” (FCH, UNSL)

Investigadora en el área del Periodismo, Periodismo Científico e ingreso Universitario.

(Universidad Nacional de los Comechingones- Departamento de Ciencias Ambientales y Gestión del Agua)

María Antonella Biondi

m.antobiondi@gmail.com

Lic.en Periodismo. Periodista Universitaria. Integrante del N° 4-1616 “Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía” SECyT, FCH, UNSL. Integrante del Proyecto de Extensión y Docencia “La enseñanza de la filosofía y la epistemología en la escuela secundaria: estrategias de innovación y creación de materiales didácticos digitales a partir del uso de las TIC” . Investigadora en Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC)-CIN. Diplomada en Periodismo Digital FRRe, UTN.

Investigadora en el área de Género, Periodismo y tratamiento informativo.

(Universidad Nacional de San Luis- Facultad de Ciencias Humanas)

Tatiana Escudero

txtiana@gmail.com

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Periodismo de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto de Extensión y Docencia “La enseñanza de la filosofía y la epistemología en la escuela secundaria: estrategias de innovación y

creación de materiales didácticos digitales a partir del uso de las TIC” (FCH, UNSL). Integrante del PROICO N° 4-1616 “Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía” SECyT, FCH, UNSL.

Investigadora en el área de la comunicación y la construcción de los sujetos en las redes sociales.

(Universidad Nacional de San Luis- Facultad de Ciencias Humanas)

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos relatar la experiencia pedagógica llevada a cabo en un taller desarrollado en el marco del Curso de Apoyo 2020 de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL) para estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Producción de Radio y Tv.

El propósito de este taller consistió en presentar diversos Recursos Educativos Abiertos (REA) para aprovechar las potencialidades que tienen estos materiales. Luego se planificaron actividades para crear REA propios vinculados con conceptos filosóficos.

De esta manera, los y las estudiantes pudieron entablar vínculos con los conceptos y reflexionar colectivamente sobre la impronta y potencialidades de los medios de comunicación y sus diversos vínculos con la Filosofía.

Palabras clave: Filosofía; Educación; REA; Comunicación

Abstract

In this paper we propose to describe the pedagogical experience carried out in a workshop developed within the framework of the 2020 Support Course

of the Faculty of Human Sciences, National University of San Luis (UNSL) for students entering the Bachelor's Degree in Radio and Tv Production.

The purpose of this workshop was to present various Open Educational Resources (OER) to take advantage of the potential that these materials have. Then activities were planned to create their own OER linked to philosophical concepts.

In this way, the students were able to establish links with the concepts and collectively reflect on the imprint and potential of the media and its various links with Philosophy.

Keywords: Philosophy; Education; OER; Communication.

Introducción

En el presente artículo presentaremos una síntesis del trabajo que nos encontramos realizando como equipo de Filosofía y Epistemología para las carreras de Comunicación Social, Periodismo y Producción de Radio y TV de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. La temática que abordamos gira en torno al análisis y producción de Recursos Educativos Abiertos (REA) en el campo de la filosofía.

En el mes de febrero de 2020 planificamos y llevamos a cabo un taller destinado a estudiantes del Curso de Apoyo de la Licenciatura en Producción de Radio y TV de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (FCH-UNSL), denominado "*Taller: Experiencias de filosofía en la radio, la televisión y las redes sociales: producir conocimientos, producir contenidos*". El mismo se organizó en base a los siguientes objetivos:

*Conocer qué es la filosofía y cómo pueden producirse ideas filosóficas en contextos no convencionales.

*Conocer experiencias de filosofía en radio, televisión y redes digitales.

*Diseñar y crear propuestas que permitan la construcción de ideas filosóficas a través de la producción de contenidos.

*Reflexionar sobre el papel de los y las futuras productoras de Radio y TV y sus vínculos con la filosofía como “caja de herramientas” para pensar sus prácticas de conocimiento.

La propuesta de este taller de enseñanza de la Filosofía surgió a partir de la observación de dificultades en el estudiantado para transitar la cursada de la asignatura Epistemología, ubicada en el último año del Plan de Estudios de la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión. A diferencia de quienes estudian Licenciatura en Periodismo y Licenciatura en Comunicación Social, los y las futuras productoras de radio y televisión pertenecen a la única carrera del Departamento de Comunicación de la FCH-UNSL cuya currícula no contempla el dictado de Filosofía. Esto ha sido mencionado por estudiantes de varias cohortes como una *desventaja*, ya que no cuentan con los conocimientos mínimos en filosofía que sirven de base para la comprensión de los contenidos de epistemología.

Esta situación había sido advertida también por la Comisión de Carrera de la Lic. en Producción de Radio y TV, por lo que se comenzaron a realizar tareas conjuntas con el equipo docente de manera de abordar la problemática y encarar acciones para solucionarla. En primer lugar, la profesora responsable de la materia, Dra. Alicia Neme, fue invitada a formar parte de la Comisión de Carrera, cuestión que consideramos de gran importancia para establecer vínculos con colegas, estudiantes y graduados.

Las primeras propuestas que surgieron giraron en torno a potenciar la organización de talleres extracurriculares desde el ingreso para entablar vínculos con los y las estudiantes que comienzan sus estudios y acompañarlos durante toda su trayectoria educativa.

Por este motivo el taller se enfocó en la difusión de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía a través de Recursos Educativos Abiertos y nos

propusimos realizar una introducción al pensamiento de filósofos y filósofas, para hacer un acercamiento a la disciplina y a su utilidad para el desarrollo del pensamiento crítico en la elaboración de producciones audiovisuales. En este sentido, pensamos actividades para dar a conocer las potencialidades que tienen los y las profesionales egresadas de esta carrera en la producción de Recursos Educativos Abiertos y contenidos audiovisuales que integren sus conocimientos técnicos con la realización de nuevos modos de divulgar la filosofía.

Recursos Educativos Abiertos

Los Recursos Educativos Abiertos (REA) son materiales didácticos -digitales o en otros formatos- creados a través de herramientas que nos brinda la informática y cuya difusión es abierta y libre. El término fue utilizado por primera vez por la UNESCO en el año 2002 en el *Foro sobre el impacto del Open CourseWare para la Educación Superior en los países en desarrollo*:

«REA son recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, que residen en el dominio público o han sido publicados bajo una licencia de propiedad intelectual que permite que su uso sea libre para otras personas. Incluyen: cursos completos, materiales para cursos, módulos, libros de texto, vídeos, pruebas, software y cualquier otra herramienta, materiales o técnicas utilizadas para apoyar el acceso al conocimiento» (Unesco, 2002, p. 24)

En los últimos años, el campo de la Filosofía se ha visto atravesado por prácticas de divulgación del conocimiento que permitieron la creación de recursos que superen la *trampa de la tradición* (Novo, 2005) que posee históricamente la disciplina. Ejemplos de esto han sido los programas de televisión de Canal Encuentro "*Filosofía Aquí y Ahora*" conducido por el filósofo José Pablo Feinmann y "*Mentira la Verdad*" conducido por el filósofo Darío Sztajnszrajber, cuyo acceso y descarga es libre y se acompaña con

material didáctico de apoyo para ser utilizado en las escuelas. También encontramos un crecimiento de canales de Youtube que se dedican a la difusión abierta de recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, como *Educatina*, *Philosophize This*, *Unboxing Philosophy*, entre otros.

Como equipo docente de carreras de comunicación, consideramos que es oportuno aprovechar los conocimientos que aprende el estudiantado en sus carreras para presentarles materiales educativos no convencionales, tales como los REA. Se trata de una adaptación del lenguaje tradicional que nos permite superar dificultades en la lectura y apropiación de los conceptos generales que no les son tan familiares. Desde 2015, trabajamos en la producción de videos educativos sobre distintos temas filosóficos, actividad que nos ha generado muchas satisfacciones al haber situado a los y las estudiantes en una novedosa posición en torno a la filosofía. Transitamos un camino en el que no nos identificamos con la transmisión oral y monótona de contenidos ajenos sino con la apertura a la reflexión filosófica y la creatividad, en la manera de generar vínculos significativos con los textos clásicos y con las nuevas configuraciones sociales, políticas, educativas que nos atraviesan. Nuestro desafío año a año es incorporar a la planificación de nuestras asignaturas actividades que potencien el uso de REA y anime a los estudiantes a crearlos.

Acerca del Taller

En el 2020 iniciamos nuestras actividades con un taller en el Curso de Ingreso de la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión, situándonos a partir de la concepción de la filosofía como *caja de herramientas teóricas y metodológicas* (Foucault, 1975).

En este sentido, es clave poder ofrecer una postura de este tipo para aspirantes universitarios, en su formación profesional, que en muchas oportunidades transitan su formación con preconceptos sobre la utilidad y

función de la filosofía. Asimismo, enfatizamos en esta disciplina como aquella formadora de ciudadanas y ciudadanos capaces de evaluar el contexto socio-cultural- económico y ejercer una postura crítica en la actualidad.

Para abordar la actividad seleccionamos el Taller como una metodología de trabajo que se ajusta a nuestros objetivos pedagógicos. Concebimos el Taller a partir del aporte de Mosca et al. (2006) como *"el lugar para la participación, el aprendizaje, el autoaprendizaje y la autonomía a través del interjuego de los participantes"* (p. 57).

El Taller se constituyó como una modalidad que propició el diálogo de saberes, que en términos de Cerón Villaquirán (2011), puede definirse como un *"marco pedagógico para construir sentidos con otros y otras que son diferentes, que poseen un saber, miradas y prácticas distintas"*. (p. 14). Las nuevas generaciones poseen un gran potencial para la creación de nuevas narrativas y contenidos audiovisuales, esto se debe al acceso que tienen a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desde temprana edad.

La conformación de grupos -idónea para el trabajo colectivo entre pares- implicó la resolución de actividades a partir de los REA. El proceso constaba de un primer abordaje de lecturas filosóficas introductorias, seguido por un diálogo intragrupal que permitiera esbozar un proyecto de producciones divulgativas afines a la carrera de Lic. en Producción de Radio y Televisión.

Habiendo consignado la actividad, procedimos a adentrar al estudiantado al mundo de las producciones radiales, televisivas y digitales que tuvieran como contenido principal la filosofía. Algunos ejemplos presentados en el taller fueron *"Demasiado Humano"*, por Futurock FM; *"Mentira la Verdad"*, por Canal Encuentro; y el podcast *"Deconstruides"*, por docentes UBA. Esta presentación tuvo como finalidad mostrar solo algunas de las posibilidades que existen en el campo de la comunicación en general y de los productos informativos en particular. Se trata de un paso indefectible, ya que partimos

de la premisa de que durante los procesos de aprendizaje se debe promover la incorporación de instrumentos que permitan resolver problemas (Mosca et al., p.13), en este caso, el diseño y producción de futuros proyectos y/o contenidos audiovisuales como productores y productoras de radio y televisión.

Si bien el desarrollo de la actividad se llevó a cabo en el aula, como “espacio estructurado” a partir de los medios materiales que la conforman, esta modalidad tallerista -afín al conocimiento experiencial y vivencial- fue fundamental para acercar la teoría y la práctica, a partir del diálogo y la realización de actividades concretas en la cursada.

El tiempo de duración de la demostración de los REA, el espacio de confluencia para las actividades, la composición voluntaria y libre de los grupos de trabajo y la coordinación, registro y posterior exposición de cada producto, permitieron nuevos aprendizajes y conocimientos entre los estudiantes. Según Froebel, *“Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas”* (Ander Egg, 1991, p. 11.)

Las producciones expuestas al principio de la actividad, no sólo se basaron en las propias del ámbito audiovisual, enlatados de radio y podcast, sino que también se conformaron por libros y producciones académicas textuales afines a la disciplina filosófica, e introductorios a la asignatura. Con la finalidad de introducir una primera definición de Filosofía y demostrar su calidad de instrumento para el desarrollo del pensamiento crítico, se hizo una selección previa de pasajes de libros que faciliten el posterior uso de los REA para una creación de contenidos propia de futuros profesionales del campo de la comunicación.

De esta forma, los y las ingresantes no sólo se interiorizaron en la forma de crear y proyectar contenidos de divulgación filosófica, sino que comprendieron la utilidad de la Filosofía como “caja de herramientas”, es

decir, un instrumento esencial para motivar la reflexión crítica en la etapa previa a toda producción audiovisual:

«Entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: - que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - qué esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas» (Foucault, 1985, p. 85)

«Las tecnologías de la información y las telecomunicaciones están provocando un profundo impacto en todos los sectores de la actividad humana, desde la producción hasta la educación y los servicios para la salud. La convergencia de tres áreas tecnológicas anteriormente diferenciadas como la informática (las computadoras), las telecomunicaciones, y la transferencia y procesamiento de datos e imágenes, ha llevado a profundos cambios en la producción de bienes y servicios en las sociedades contemporáneas» (Piñón, 2010, p. 3)

En nuestras sociedades, el avance en materia de tecnología y comunicación digital, propició nuevas formas de aprendizaje, ya no sólo ligadas al ámbito de las universidades, sino a la concepción de los nuevos medios como herramientas de divulgación científica. En este sentido, la Filosofía se presenta como un conjunto de herramientas para pensar nuevos y mejores proyectos.

Hacia el final del taller, los y las estudiantes conformadas en grupos de libre elección, expusieron los trabajos realizados durante la mañana, a partir de la presencialidad y escucha directa del resto de sus compañeros y compañeras de clase. Entre las producciones, se encontraron pilotos de podcast, guiones radiales, breves reportajes, entrevistas, producciones textuales y la planeación de futuros proyectos basados en la temática.

Producción de REA a partir de textos filosóficos

A continuación se detallan las propuestas de los cinco grupos participantes del Taller:

El Grupo 1 realizó la lectura de un fragmento del libro "*Historia de la filosofía sin temor ni temblor*" (Savater, 2009). Luego de una puesta en común de ideas, el grupo elaboró un guión para la producción de un Podcast y producciones de mensajes de voz en Redes Sociales. El objetivo de este grupo fue crear un mensaje que pudiera adaptarse a varios formatos audiovisuales, haciendo énfasis en la comunicación radiofónica y en micropublicidades con gran impronta visual.

El siguiente grupo leyó un capítulo del libro "*FGT Feminismos, género y transgénero: Breve historia desde el siglo XIX hasta nuestros días*" (Vázquez Laba, 2019). Luego, diagramaron los pasos a seguir para la producción de un Podcast para las plataformas de Spotify y Youtube enfocándose en problemáticas actuales que puedan explicarse y describirse mediante la utilización de dibujos con posibles consecuencias del sentimiento de soledad en la sociedad. La producción abarcaría el relato de una historia a través de una entrevista individual a diversos personajes y personalidades que puedan especificar las señales y los efectos de la soledad.

El tercer grupo trabajó sobre el libro "*¿Para qué sirve la filosofía?*" (Sztajnszrajber, 2013). Ellas y ellos propusieron la producción de un Podcast, con posible adaptación al formato radiofónico y televisivo que gire en torno a la pregunta ¿Cómo la Filosofía afecta a la sociedad y la sociedad a la Filosofía?

El penúltimo grupo eligió leer un capítulo del libro "*Filosofía para curiosos*" (Boulet; Chilard, 2019). Su propuesta radicó en un programa televisivo, orientado a un público infantil con un presentador/a de joven edad que sea visualizado como referencia o ejemplo para dicho rango etario. La idea consistió en seleccionar varias preguntas presentes en las páginas del libro y

utilizarlas como interrogantes disparadores en la creación del programa de televisión.

El grupo cinco decidió investigar sobre el libro "*Filosofía para la Liberación ¿Liberación del filosofar?*" (Cerutti Guldberg, 2008). Posteriormente, delinearon la producción de un programa para redes sociales respaldado con elementos audiovisuales, preguntas, comentarios disparadores y luego encuestas para el público. El primer programa comenzaría con versos para promover la interpretación de la audiencia. Un ejemplo mencionado por las y los ingresantes fue el caso de redactar la siguiente frase: "*Intelectuales apolíticos ¿somos apolíticos?*", apoyado sobre una imagen coherente al ejemplo.

Conclusiones

Este encuentro propició un intercambio de ideas entre estudiantes y docentes que nos permitió reflexionar colectivamente sobre la impronta y potencialidades de los medios de comunicación y sus diversos vínculos con la Filosofía. Se trató de una doble ampliación de horizontes de trabajo; en primer lugar, se presentaron formas no convencionales de comunicar y hacer filosofía, innovando tanto en medios como en formatos. Por otro lado, se abrieron posibilidades para que las productoras y productores de radio y tv conozcan otro tipo de contenidos que se pueden crear además de los frecuentemente elegidos.

En dicho Taller también se profundizó acerca de la responsabilidad y la labor de los productores de radio y televisión en la construcción de realidades a través de sus producciones. Cabe destacar que se logró una interesante articulación de conceptos filosóficos y prácticas pre-profesionales pertenecientes al campo de la producción audiovisual, adaptado a las plataformas y redes sociales. Estos resultados son el puntapié inicial de un proceso en el que se puede trabajar progresivamente en esos vínculos entre

la comunicación y la filosofía a lo largo de su trayecto en la educación superior.

Es relevante resaltar el emergente relacionado al puente entre sociedad y filosofía que las y los ingresantes establecieron como punto inicial para la producción de piezas audiovisuales señalando el vínculo recíproco entre ambas.

Para finalizar, consideramos que la introducción de los REA en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía permite construir nuevos modos de abordar nuestras prácticas pedagógicas en la Universidad. Es para nuestro equipo muy importante estrechar lazos con colegas y estudiantes que se encuentren trabajando en las Prácticas Educativas Abiertas y, a través del diálogo y el intercambio de experiencias, poder enriquecer nuestra labor docente e investigativa. Asimismo, nos interesa avanzar en la producción de conocimientos que aporten al superación de la enseñanza tradicional para abordar prácticas más dinámicas, lúdicas y gráficas.

Bibliografía:

- ANDER-EGG, E. (1991) El taller, una alternativa de renovación pedagógica, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- BORRELLI, A. G. (2018). Lecturas feministas, Escritos desde el Siglo V a. C hasta el presente. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires. Ediciones Futurock
- BOULLET, G., CHI, A. S. (2019). Filosofía para curiosos, Buenos Aires, Albatros Editorial.
- CERON VILLAQUIRAN, E. (2011) Del Diálogo de saberes al diálogo de ignorancias. En: Colombia Sustentabilidad, Madrid, Editorial UNAD.
- CERUTTI, G. H. (2008). Filosofías para la liberación ¿Liberación del Filosofar?. Universidad Nacional de San Luis, San Luis. Nueva Editorial Universitaria.

- FOUCAULT, M. (1985) Poderes y Estrategias. En: Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones, Madrid, Alianza Editorial.
- MOSCA, A., SANTIVIAGO, C.,ARIAS, M., BOUZÓ, A., CAPURRO, A.,DE LEÓN, F.,LUJAMBIO, V., MÉNDEZ, G.,RAMOS, S.,RUBIO G,. (2006). Tutorías entre pares. Tutorías de Estudiantes, Montevideo, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- NOVO, R. (2005). La trampa de la tradición. En: Bernales Alvarado, M. y Lobosco, M. (comps.), Filosofía, educación y sociedad global, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- PIÑÓN, F. (2010). Ciencia y Tecnología en América Latina, una posibilidad para el desarrollo, Ciudad de México, OEI.
- SAVATER, F. (2009) Historia de la Filosofía sin temblor ni temor, Madrid, Editorial Espasa.
- SZTAJNSZRAJBER, D. (2013). ¿Para qué sirve la Filosofía?. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires. Editorial Paidós.
- UNESCO (2002) Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final report, Paris, UNESCO.
- VAZQUEZ L., V (2019). Feminismos, género y transgénero: breve historia desde el siglo XIX hasta nuestros días. San Martín, Buenos Aires. UNSAM EDITA.

Recibido: 22/02/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Isgró M., Alfaro D., Biondi M., Escudero T. (2021), Recursos Educativos Abiertos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Filosofía. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, 55-68.



Un debate entre H. Arendt y M. Onfray acerca de Eichmann

A debate between H. Arendt y M. Onfray about de Eichmann

Claudio Andrés Baigorria

claudioandresbaigorria@gmail.com

Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de San Luis).

Profesor en Ciencias de la Educación (UNSL). Profesor responsable de Filosofía de la Educación y de Historia y Política de la Educación Argentina del Instituto de Formación Docente San Luis.

Profesor responsable de Filosofía de la Educación en IFDC, SL.

Profesor Responsable de Historia y Política de la Educación Argentina en IFDC, SL.

69

Resumen

A raíz del polémico "experimento Milgram" hemos reflexionado acerca del famoso juicio contra Adolf Eichmann (nazi que diseñó la llamada "solución final" en la segunda guerra mundial), ya que tiene en común el controvertido tema de la obediencia ciega. Eichmann alegaba para su defensa el hecho de ser profundamente kantiano e invocaba la autoridad del filósofo alemán para sostener que todo lo que hizo porque era su "deber", que sólo cumplía órdenes, apoyándose en la teoría moral kantiana para justificar su inocencia.

En este trabajo indagaremos a grandes rasgos dicha teoría kantiana acerca del deber para poder analizar si verdaderamente Eichmann podría haber sostenido semejante defensa, al mismo tiempo que nos referiremos a dos filósofos que afirman cosas contrarias al respecto: H. Arendt (para quien



Eichmann hizo una interpretación equivocada de Kant) y M. Onfray (quien sostiene que la moral kantiana concuerda perfectamente con los argumentos de Eichmann). Nos parece un debate sumamente interesante ya que toca los conceptos kantianos de la ética y algunas de las interpretaciones a que dan lugar.

Palabras claves: Arendt, Onfray, Eichmann, Kant, Deber

Abstract

Following the controversial "Milgram experiment" we have reflected on the famous trial against Adolf Eichmann (a Nazi who designed the so-called "final solution" in World War II), since both deal with the controversial issue of blind obedience. Eichmann, in his own defense, claimed that he was extremely Kantian and invoked the authority of the German philosopher to sustain that everything he did was done because of his "duty" so, he was only following orders and relying on Kantian moral theory to justify his innocence.

In this paper, we will explore this Kantian theory about duty in order to analyze whether Eichmann could really have sustained such a defense or not. Likewise, we will refer to two philosophers who claimed otherwise about it: H. Arendt (for whom Eichmann made wrong interpretation of Kant's) and M. Onfray (who maintains that Kantian morality perfectly coincides with Eichmann's arguments). For us it seems an extremely interesting debate since it is about Kantian concepts of ethics and some of interpretations they give rise to.

Keywords: Arendt, Onfray, Eichmann, Kant, Duty

1. La teoría moral de Kant

Luego de que Kant ha analizado la razón pura teórica dedica su investigación a la razón práctica. Ésta se ocupa de los juicios y acciones de carácter ético y se caracteriza por su dimensión *a priori* (o sea, independiente de la experiencia). El uso práctico de la razón es la fuente de la moralidad y ésta se refiere a la acción que no se subordina a algún factor externo al sujeto, ya sean condiciones religiosas, sociales, la felicidad, el bien como objetivo a alcanzar, etc. Todas las teorías éticas que se han construido en la historia proponen valores morales a partir de algo ajeno o externo a la razón, subordinándola a esos condicionamientos. Estas teorías son por ello llamadas "heterónomas", en cambio la propuesta de Kant refiere a una ética "autónoma" ya que sus leyes se encuentran dentro de la razón.

La ética kantiana es "formal" porque no nos proporciona un contenido de preceptos y valores (la materia) que debemos observar, sino que nos propone un criterio abstracto que guíe nuestra conducta.

Como sostiene al principio de la "Fundamentación de la metafísica de las costumbres" lo único que podemos llamar absolutamente bueno es una buena voluntad, es decir, la conciencia moral. Es buena por definición y en sí misma y no en relación a otra cosa. Ahora bien, el concepto de voluntad buena refiere a aquella que actúa por el deber y no por criterios como pueden ser Dios, la felicidad, el placer o la emoción. Lo esencial son los motivos interiores que llevan a obrar. La razón práctica impone normas a la voluntad y el sujeto cuando actúa lo debe hacer de manera libre y responsable, ya que los seres humanos pertenecen al mundo de la libertad y no al reino de la necesidad y mecanicismo. Las leyes que debemos obedecer no son acatadas pasiva e irreflexiblemente, son leyes elegidas y asumidas como lo que hay que hacer, es decir, por el deber. En la medida en que somos libres y responsables podemos hacernos la pregunta básica de la ética: ¿qué debo hacer?, poniendo énfasis en la elección libre ya que somos seres racionales y por tanto, capaces de imponernos a nosotros mismos la ley moral.

Sin embargo, muchas de nuestras acciones no se realizan exclusivamente por deber, sino que van acompañadas de otros sentimientos como el cariño, la gratitud o el placer mismo. Kant lo tiene en cuenta y respeta y acepta la variedad de sentimientos pero a la hora de hablar de ética hay que priorizar el deber. Las acciones que se realizan con el objetivo de alcanzar fines externos al sujeto se les llama imperativos hipotéticos. Éstos no pertenecen *al campo de la ética ya que obedecen a deseos individuales, son subjetivos y condicionados*. En cambio, al mandato de la razón práctica se denomina imperativo categórico, es incondicional, universal, necesario y obligatorio y corresponde a la moral autónoma.

El imperativo categórico tiene esta primera formulación:

"Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal" (Kant, 1921, p. 35)

Es decir, cada acción que realizamos la hacemos de acuerdo a una máxima, a un criterio individual que guía nuestra conducta aquí y ahora. La pregunta es si esa máxima individual podemos desear que sea válida para todos, si la respuesta es afirmativa entonces estamos obrando moralmente. Pero otra cuestión que surge aquí es determinar cuándo una máxima puede ser universalizable. La respuesta reside en no caer en una contradicción, hay que comprobar que la máxima particular y la ley universal no entren en contradicción: un ladrón roba pero no podría querer que todos hicieran lo mismo ya que la convivencia tendería al caos y el ladrón mismo no obtendría lo que busca porque sería al mismo tiempo otra víctima más.

Otro modo de enunciar el imperativo categórico es el que se refiere al fin en sí mismo:

" Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio" (Kant, 1921, p. 42).

Es contrario a la moral tratar a cualquier persona como un "instrumento" o medio para conseguir algún otro fin. Desde la simple amistad por conveniencia hasta la explotación laboral, la esclavitud, la trata de personas son sólo algunos ejemplos que transgreden el imperativo categórico. Aquí se presenta al ser humano como sujeto digno de aprecio, dotado de derechos y obligaciones.

2. Arendt-Kant-Eichmann

Luego de recorrer a grandes rasgos algunos de los conceptos esenciales de la ética kantiana pasamos a indagar la postura de H. Arendt respecto de la pretendida justificación de Eichmann, quien alegó seguir la moral del filósofo alemán para excusarse de toda culpa acerca de su accionar en la segunda guerra mundial. Como señalamos en la introducción, Eichmann fue el encargado de deportar a ciento de miles de judíos a los campos de concentración en donde fueron asesinados. Arendt cubrió el juicio a Eichmann como reportera y de ese informe surgió su libro "Eichmann en Jerusalén".

Para Arendt las atrocidades que se cometieron durante el régimen nazi no tienen antecedentes históricos y tampoco existen categorías conceptuales para poder abordarlos teóricamente. Cuando Eichmann declara ser kantiano estaba alegando para su defensa que siempre actuó de acuerdo a la ética del deber, que lo que hizo era acorde al respeto y obediencia a la ley. En otras palabras, el respeto al deber fue la única máxima de su obrar. Esto provocó la indignación de Arendt ya que para ella la ética kantiana está vinculada a la capacidad de juzgar, facultad que elimina por completo la obediencia ciega. Juzgar, pensar, reflexionar, etc. son acciones contrarias a la ceguera.

Según Kant hay tres propensiones al mal: la fragilidad de la condición humana, la impureza del corazón y la malignidad propiamente dicha. Para Arendt ninguna de estos tres orígenes del mal explican la conducta de Eichmann, por lo cual la filósofa introduce un nuevo concepto: *banalidad del mal*. Los crímenes fueron atroces, pero quien los cometió fue un sujeto común y corriente que se caracterizó por la falta de reflexión, por su incapacidad de juzgar y de ponerse en el lugar del otro.

Según Arendt, Eichmann había interpretado mal el imperativo categórico: *"Eichmann no se había limitado a prescindir de la fórmula kantiana por haber dejado de ser aplicable, sino que la había modificado de manera que dijera: 'compórtate de tal manera que si el Führer te viera aprobara tus actos'"* (Arendt, 2003, p. 83). Es decir, Eichmann reemplazó su razón práctica por la voluntad de Hitler, quien pasó a ser el representante de la universalidad que caracteriza el imperativo categórico. Además, Arendt señala que el imperativo categórico no aplica para los asesinatos ya que ningún individuo puede desear que esa máxima que provoca la muerte de otro ser humano se convierta en ley universal por la sencilla razón que los mismos asesinos se convertirán también en víctimas.

Por otro lado, Kant señala que muchos hombres encuentran la tranquilidad de sus conciencias en el autoengaño de cada uno respecto a la bondad o maldad de sus intenciones: limitarse simplemente a tenerse como justificados ante la ley sin inquietarse por las propias intenciones.

Según Arendt, Kant jamás dijo nada parecido que pudiera justificar conductas criminales. Cada individuo, al obedecer a la ley, ha de identificar su voluntad con el principio que hay detrás de la ley, con la fuente de la que surge la ley, que para Kant no es otro que la razón práctica. Pero para Eichmann era la voluntad del Führer.

También expresa Arendt que el excesivo énfasis en el cumplimiento del deber que parece poner la filosofía kantiana puede llegar a ser mal interpretada y, por tanto, causar resultados peligrosos para la acción moral.

3. Onfray-Kant-Eichmann

El filósofo francés Michel Onfray en su libro "El sueño de Eichmann" (2008). Precedido de "Un kantiano entre los nazis" es contundente en sus expresiones: el nazismo está asociado al kantismo. Su tesis apunta a relacionar la obra de Kant con la conformación del kantiano nazi: *"El hecho de que en toda la obra de Kant no exista un derecho ético y político a desobedecer, ¿no nos da la clave de ese doble personaje infernal: el kantiano nazi? Ésta será mi tesis."* (Onfray, 2008, p. 6). Eichmann no leyó mal a Kant, ni lo deformó ni lo mutiló. Obedeció la ley, porque era la ley, por amor a su forma independientemente de su contenido, aunque ese contenido consista en asesinar. La ética del deber sostiene que todo individuo debe obedecer la ley sin examinar antes las consecuencias ni qué acciones comporta tal observancia. Para Onfray, Arendt es quien interpreta mal a Kant ya que el hombre no encuentra los principios de la acción cuando comienza a actuar, sino que el principio preexiste a la acción sin la cual no existiría la razón práctica.

El filósofo francés acusa a Kant de ser: defensor de la superioridad de la raza blanca, antisemita, militante de la pena de muerte, estar en contra de cualquier regicidio, defensor estricto de los derechos del estado y de los deberes de los ciudadanos, oponerse a cualquier revolución popular, sostener la obediencia ciega a la autoridad. Todas acusaciones que se relacionan con el nazismo, con lo cual el kantismo de Eichmann estaría fundamentado.

Para Kant, sigue diciendo Onfray, fuera del derecho no existe nada más, lo que no existe por la ley, para la ley y en la ley no existe en absoluto. El régimen nazi despojó a los judíos de su condición de ciudadanos, o sea, no

existían para la ley, con lo cual no tenían existencia legal. La obediencia ciega a la ley no aplica en el caso de asesinar a individuos que están fuera de la ley. Es decir, cuando los nazis asesinan a judíos lo hacen en un terreno que la ley no cubre, por tanto, sus crímenes no pueden ser condenados.

Un funcionario, según Kant, no tiene derecho a desobedecer la ley, puede razonar todo lo que quiera pero debe obedecer, como lo señala el filósofo en su famoso texto *"¿Qué es la Ilustración?"*

Onfray señala a Kant como culpable, y con él también el kantismo, de razonar alejado de la realidad del mundo, de los hombres: *"¿Qué le falta a Kant? Puertas de emergencia para salir de su mundo de ideas puras que evita la realidad de los hombres, su fenomenalidad. En materia de ética, al igual que en política, al kantismo le falta el derecho a desobedecer (lo arbitrario), de negarse (a la injusticia), de resistirse (a la opresión), de rebelarse (contra la iniquidad), de decirle no a la ley (inicia), de recusar el derecho (de clase o de casta), de impugnar las reglas (despóticas)"*(Onfray, 2008, p. 20).

Conclusión

Luego de estas breves aproximaciones a la teoría ética kantiana y las posturas de Arendt y Onfray respecto del caso Eichmann y su adhesión al kantismo, intentaremos una reflexión acerca de este interesante debate y una toma de postura personal.

Para esta reflexión nos hacemos una serie de preguntas:

- Teniendo en cuenta que la ética de Kant es una ética formal, ¿esto excluye por completo la "materia" de la conducta humana?

- ¿La cualidad de "categórico" que caracteriza al imperativo kantiano no da lugar a ningún caso "hipotético" que complete la propuesta ética del filósofo alemán?

- ¿Podemos tomar la ética del deber como algo que no admite excepciones en el caso de que ese deber implique robar, asesinar, torturar, etc.?

- ¿Es lícito tomar un concepto particular de un filósofo e interpretarlo desligado del sistema filosófico del que forma parte?

En estas preguntas se esconde nuestra postura acerca del tema: nos inclinamos por la interpretación de Arendt, es decir, creemos que realmente Eichmann manipuló la teoría kantiana a su favor. No se trata de estar a favor o en contra de Kant, no es esa la discusión, se trata de saber si en la ética kantiana hay algún concepto que pueda avalar conductas criminales como las que causó el nazismo.

Ponemos en duda que la ética kantiana, una ética del deber, una ética formal, un imperativo categórico, se preste para una interpretación en donde la palabra "formal" o la palabra "categórico" tengan un sentido absoluto y que no admita ninguna excepción. Cuando Kant sostiene que hay que obedecer no creemos que esa obediencia sea ilimitada, que esa obediencia implique asesinar a otros seres humanos sólo porque lo obligue la ley. Esto sería interpretar la ética del deber sin tener en cuenta aquella virtud de la que hablaba Tomás de Aquino: la epiqueya. La epiqueya es la virtud que nos dicta apartarnos del cumplimiento de la letra de la ley para cumplir mejor su espíritu. Un ejemplo muy sencillo: una ambulancia debe infringir una ley de tránsito (pasar el semáforo en rojo) para llegar a tiempo al lugar en donde está el enfermo moribundo. Obedecer la ley sin condicionamientos externos, o sea de una forma autónoma, no implica que no haya límites, aquellos que nos dicta la segunda formulación del imperativo categórico. Eichmann debió desobedecer sin por eso dejar de ser kantiano. La ética kantiana del deber debe interpretarse sazónándola con la virtud de la epiqueya, y eso no le quita fuerza al imperativo categórico, por el contrario, la complementa y la refuerza.

La obligación de obedecer la ley por la ley misma debe complementarse con la segunda formulación del imperativo categórico, la de tratar a los seres humanos siempre como fines y nunca como medios. Entonces estamos en presencia de una ética formal complementada con una condición hipotética: la del trato con otras personas. Por tanto, la ética kantiana no es puramente formal. Eichmann debió desobedecer porque la observancia del deber no aplica teniendo en cuenta la segunda formulación del imperativo categórico. Luego, el argumento que relacione la moral kantiana con conductas que tengan que ver con asesinatos nos parece que carece de fundamento.

Bibliografía

- KANT (1946). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Edición de Pedro M. Rosario Barbosa, San Juan de Puerto Rico.
- ARENDRT, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén*, Editorial Lumen, Barcelona.
- ONFRAY, M. (2008). *El sueño de Eichmann. Precedido de Un kantiano entre los nazis*, Editorial Gedisa.

Recibido: 25/02/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Baigorria C. (2021), Un debate entre H. Arendt y M. Onfray acerca de Eichmann. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, 69-78.



Enfoques terapéuticos ancestrales de Nuestra América. Una reflexión junguiana

Ancestral therapeutic approaches of Our America. A Jungian reflection

Karolina A. Escobar

karoandescobar@gmail.com.ar

Universidad Nacional de San Luis(UNSL). Facultad de Psicología (FAPSI). Doctoranda en Psicología (UNSL); posee un Master en Psicología Analítica otorgado por la Fundación de Psicología Analítica, Carl Gustav Jung, (Bs. As. Argentina) donde cursó la Carrera de Arteterapia. Es Psicóloga, docente e investigadora.

Tiene publicado un libro de su autoría "Aproximación a la epistemología junguiana" y varios artículos académicos que vinculan la Psicología con la Filosofía y la Epistemología.

Actualmente cursa una diplomatura en Pensamiento Crítico Americano (UNTREF-ULP). Estudiosa del Orientalismo, en la vertiente filosófica del Budismo.

79

Resumen

En el presente trabajo se analizarán algunas prácticas terapéuticas de los pueblos originarios, además de las diferentes psicologías y los mitos que las sustentan. Este trabajo tiene el propósito de acercar nuestra psicología académica a la realidad de una América mestiza, en la que perviven rastros colectivos de la memoria ancestral de las antiguas civilizaciones americanas. La investigación culmina con una reflexión de perspectiva junguiana.



Palabras Clave: mitos-cosmos-psicología-pueblos originarios

Abstract

In this work some therapeutic practices of native peoples will be analyzed, in addition to the different psychologies and the myths that sustain them. This work has the purpose of bringing our academic psychology closer to the reality of a mestizo America, in which collective traces of the ancestral memory of ancient American civilizations survive. The investigation culminates with a reflection from a Jungian perspective.

Keywords: myths-cosmos-psychology-native peoples

Introducción

Los pueblos originarios de América han tenido sus propias técnicas de cuidado de la salud, tratamiento y prevención de enfermedades. Estas antiguas civilizaciones, cuya cultura persiste todavía en América, consideraban que había una íntima vinculación entre el cosmos y el ser humano.

En el presente trabajo se hará una presentación de las bases culturales, religiosas y educativas que en la antigüedad se daban de manera aunada y sustentaban las prácticas terapéuticas para la prevención y tratamiento de los padecimientos psíquicos. Esto a los fines de que aporten y enriquezcan nuestros conocimientos y nuestras prácticas profesionales en nuestra América mestiza.

Cabe aclarar que no pretendemos hacer un estudio exhaustivo del tema, sino más bien, una aproximación a la problemática. Para ello nos acercaremos a la psicología de los pueblos maya, purépecha y aztecas de Mesoamérica y, por otro lado, de los pueblos aymará y quechuas de la región andina.

Veremos que el originario de América concebía la vida como una unidad producto de la relación alma-cuerpo-universo. En la cultura andina la relación

entre la tierra y el ser humano se afianza aún más como si éste fuera además una criatura agraria, es decir, un fruto de la tierra.

También analizaremos algunos mitos, sobre todo los que hablan de los orígenes y lo determinante que éstos eran en la organicidad de la vida cultural de estos pueblos.

El Mito

La estructura del mito cosmogónico suele partir de la idea de un estado primordial de caos, un estado en el que el mundo no estaba formado y los elementos que a posteriori lo constituirían estaban desordenados.

El relato mítico cosmogónico cuenta, en un lenguaje simbólico, cómo estos elementos se fueron ordenando con la participación de lo divino que, podía poseer o no, atributos antropomórficos. Estos mitos intentan explicar el origen de la naturaleza y de todos los seres, en especial, el humano. Los mitos, como se ha dicho muchas veces, dejan ver la necesidad del ser humano de concebir un orden, tanto físico como metafísico, para conjurar el caos y la incertidumbre. Para esto último, los ritos religiosos han cumplido un papel determinante.

El ser humano y su relación con el cosmos en el mundo antiguo

Los indígenas tienen una visión integradora, interdependiente y totalizadora de la vida, la cual se halla íntimamente vinculada al Universo, sus ritmos y sus leyes.

La salud y la enfermedad, desde la cosmovisión de nuestros pueblos originarios, dependían de la relación entre el macrocosmos y el microcosmos humano.

Históricamente el ser humano se ha ubicado en relación al cosmos, aunque no siempre de la misma manera.

La palabra cosmos deriva del término griego κόσμος (*kósmos*), que significa orden, totalidad u ornamentos, siendo la antítesis de Χάος (Kháos o cháos), que significa desorden. Aunque los griegos fueron los que acuñaron el término, ellos no fueron los primeros en pensar al cosmos y sus leyes. Entre los griegos, Pitágoras habría sido el primero en utilizar el término para referirse al orden del universo (Von Humboldt, 1875, p. 70).

Los pensadores griegos sostenían que el universo funcionaba con un orden subyacente en arreglo a un plan inteligente. Según esto, los sucesos naturales tendrían lugar siguiendo leyes precisas que regían en todo el universo.

Algunas teorías sugieren que la cultura griega se nutrió de otras más antiguas. La primera religión griega habría estado influenciada por el chamanismo del Asia Central hasta la colonia griega de Olbia (en Escitia), en la orilla norte del Mar Negro, y de allí a Grecia (Dodds, 2000).

León Portilla, en su libro "México antiguo" (2015), sostiene que son muy pocas las civilizaciones originarias, y entre ellas no incluye a la griega. Al referirse al origen civilizatorio de Grecia, Portilla -a diferencia de E.R. Dodds- pone el acento en Egipto y en la Mesopotamia.

En Egipto y Mesopotamia surgieron dos muy importantes núcleos civilizatorios que influyeron luego en el ámbito del Cercano Oriente, en las islas del Mar Egeo y otros lugares. Grecia, que llegó a ser dueña de una extraordinaria cultura, no fue una civilización originaria ya que es impensable sin la influencia de Egipto (...) Fuera de Europa pueden identificarse otros dos núcleos civilizatorios originales: el del valle del río Indo, en Pakistán, Afganistán y el noroeste de la India, y el valle del río Amarillo, este último en China (...) En lo que hoy es México y tierras vecinas de América Central, surgieron, hacia el segundo milenio a. C., otros focos civilizatorios originarios. El caso de los pueblos andinos, aunque con limitaciones, puede tenerse como otra civilización originaria en el continente americano (Portilla, 2015, p. 18).

En el caso de los griegos, lo característico de esta civilización, aún en su estado seminal (1.200-1.220 a.C), fue la organización de la vida ordenada en principio, según los mitos y el culto de una religión politeísta y antropomórfica, y después, ya entrada a la época clásica, según el anhelo del *logos* griego, que pugnó por el ordenamiento de lo humano a partir de la mimesis³ del cosmos. La polis procuraba ser el resultado de ese ordenamiento no natural, sino más bien humano, que conformaba el microcosmos político de la sociedad civil. Si el cosmos era la naturaleza bárbara e inhumana, la polis sería el ordenamiento según las reglas de la razón humana. En este sentido cosmos y polis se oponían. De esta manera, el sujeto occidental se separaba del cosmos, al que tomaba como objeto de observación y estudio.

Esta actitud griega, idealizada por algunos filósofos modernos, fue de utilidad para que se cometiera el genocidio cultural provocado por el avance de la razón eurocéntrica y su producto, la técnica, para la destrucción de los pueblos de América que -según esa perspectiva europea-vivían primitivamente en el reino de los mitos.

Cielo y Tierra en Nuestra América

A pesar de las diferencias y singularidades de cada cultura y sus mitos, podemos encontrar ciertos temas y características comunes en la mitología de los pueblos.

En el México antiguo, por ejemplo, la relación del ser humano con el cosmos y sus deidades tendría, en algunos casos, cierta semejanza con antiguas civilizaciones del viejo mundo, algunas pre-griegas y también del Oriente⁴.

³ A partir de Aristóteles, se denomina así a la imitación de la naturaleza como fin esencial del arte.

⁴ Por ejemplo, en algunos relatos cosmogónicos griegos, el origen del universo se da a partir del Caos (fundamentalmente en la Teogonía de Hesíodo); dentro de la mitología de Mesopotamia, podemos mencionar al mito cosmogónico sumerio del origen del universo a partir de Tiamat (principio femenino asociado al caos y también diosa primordial del "mar

Asimismo, los mitos cosmogónicos de los pueblos indígenas que habitaron la altiplanicie mexicana y de Mesoamérica tienen cierta semejanza, al menos en su aspecto esencial.

En el caso del Popol Vuh, el mundo surge de las palabras de los dioses, que se sitúan en un escenario estático de mar y cielo. El agua aparece en este mito como el principio generador mismo, ya que se identifica con los dioses creadores. Estos son los llamados Tepeu y Gucumatz, nombres ambos de Quetzalcóatl, el dios creador del mito náhuatl (...) En el Chilam Balam de Chumayel el principio vital que sostiene al mundo aparece como una “serpiente de vida con los cascabeles de su cola”, lo que claramente alude a Quetzalcóatl, la serpiente emplumada. (Recinos, 1992, pág. XXXI)

En la civilización maya encontramos entre los libros que hablan de los mitos cosmogónicos al Popol Vuh, los Anales de los Cakchiqueles, y los libros del Chilam Balam. Estos libros revelan que en los mitos cosmogónicos, la concepción sobre los dioses y el origen del hombre son similares entre los mayas y los nahuas. Ambas culturas, además, otorgan al hombre un lugar preponderante en la creación: es el que completa y da sentido a la creación divina.

Los mitos de los libros del Chilam Balam de Chumayel, del Popol Vuh y de los Anales de los cakchiqueles, coinciden con los mitos náhuatl en que existieron diferentes clases de hombres antes de la existencia del hombre actual.

salado”) y Apsu (principio primordial masculino, deidad de las aguas subterráneas sobre la que flota la Tierra), ambos elementos acuosos. En la mitología egipcia, encontramos a Num, el océano primordial, como elemento originario de la creación. Estos mitos tienen, como se verá en el cuerpo del trabajo cierta similitud con los mitos del antiguo México

Estos mitos relatan que después de varios intentos fallidos los dioses crearon al hombre de maíz, que es el que, a diferencia de los primeros⁵, adquirió conciencia para poder reconocer, sostener y venerar a sus dioses.

Cabe aclarar que estos hombres de maíz originalmente fueron perfectos, pero los dioses decidieron quitarles la perfección para que no se igualaran a ellos. El propósito era que los hombres, por sí mismos, desarrollaran la suficiente conciencia para cumplir con su puesto en el cosmos. Por ello, algunos investigadores consideran que los distintos intentos creacionistas de los dioses tienen un sentido evolutivo.

Lo mismo pasa con la leyenda de los cinco soles correspondiente a cada etapa cósmica, de la mitología náhuatl. Este mito relata cómo cada una de estas etapas estaba dominada por un dios que creaba un mundo con seres humanos, pero que finalmente iban siendo destruidos con el propósito de lograr el perfeccionamiento progresivo del hombre. Este perfeccionamiento se posibilitaría con la creación del hombre de maíz, en la última etapa, que es la del quinto sol. (De la Garza, 1978)

El maíz era el alimento fundamental para la subsistencia de estos pueblos, y era considerado sagrado, en tanto sustancia material que conforma al ser humano y da origen a la conciencia. Sería entonces el maíz, y no cualquier otra sustancia, la materia capaz de generar la vida del ser humano actual. A partir de esto, dice De la Garza (1978): "No es el espíritu el que infunde vida a la materia, como ocurre en otras cosmogonías, sino la materia que condiciona al espíritu" (p.46).

En los mitos creacionistas mayas, tanto como de los nahuas, el puesto del hombre en el cosmos es esencial. Es un vínculo indisoluble, en el que el

⁵ En el caso de los mitos mayas, los primeros hombres fueron hechos de barro, y en un segundo intento, los hicieron de madera.

hombre encuentra una explicación cósmica de sí, al tiempo que brinda una concepción antropocéntrica del cosmos (De la Garza, 1978).

En el caso de la civilización andina, encontramos a un dios creacionista, Viracocha, dios creador de los astros y de los hombres.

Según algunas versiones, Viracocha surgió de las aguas del Lago Titicaca, y según otras fuentes, este dios habría salido de la cueva de Pacaritambo en los tiempos de oscuridad trayendo consigo la luz.

Viracocha creó a la humanidad soplando sobre las piedras, y de esta primera creación resultaron gigantes sin cerebro. Estos gigantes, que aún no conocían la luz, pecan contra él:

Esta caída provoca una nueva aparición creadora de Viracocha, quien vuelve a salir del lago Titicaca y destruye con un diluvio a la humanidad originaria, convirtiéndola en piedra, y hace también de piedra las estatuas con forma humana que se encontraron en Tiawanaco. Estas estatuas son los “modelos” de la nueva humanidad que Wiraqocha hizo salir del subsuelo [de ríos, manantiales, cerros, árboles, etc.], en las cuatro direcciones del espacio. (García Irigoyen, 2014, p. 15).

86

Finalmente, Viracocha desapareció caminando por el Océano Pacífico. Se dice también que viajó por el mundo disfrazado de mendigo realizando numerosos milagros. Algunas fuentes indican que lloró al ver el sufrimiento de las criaturas que había creado. Se creía que Viracocha volvería a aparecer en momentos de dificultad.

La analogía de la figura de Viracocha con el dios cristiano que se revela a través de su hijo Jesucristo es casi inevitable de señalar.

Con los siglos, la figura de Viracocha fue desplazada y absorbida por la de Inti (dios Sol, de la mitología incaica) hasta el reinado de Yahuar Huaca, que mandó a construir el templo de Viracocha en la ciudad del Cusco.

Por otro lado, debemos destacar que:

El pensamiento quechua tiene una racionalidad sui generis que se construye en torno a un concepto eminente, expresado por el término quechumara (quechua y aimara) pacha. Filosóficamente, pacha significa el “universo ordenado en categorías espaciotemporales”, pero no simplemente como algo físico y astronómico. El vocablo griego kosmos tal vez se acerque más a lo que quiere decir pacha, pero sin dejar de incluir el “mundo de la naturaleza”, al que también pertenece el ser humano. (Estermann, 2009, p. 37-38)

Pacha también es equivalente al ser, es decir, a todo lo que existe, al tiempo y al espacio, a los distintos estratos de la realidad, incluyendo la dimensión de los dioses. Todos estos niveles interrelacionados constituyen la Pacha⁶. La Pacha, entonces, es también la relacionalidad cósmica. (Estermann, 2009, p. 38)

En contraste con Europa, las civilizaciones andinas precolombinas, consideraban que el cosmos, es decir, la Pacha, era una totalidad orgánica viva que incluía a todos los seres, por lo tanto, su relación con el entorno natural era de cuidado, responsabilidad, gratitud y respeto íntimo.

Mientras la cultura occidental judeo-cristiana considera al hombre como una criatura hecha a imagen y semejanza de Dios que ocupa el lugar regente en la cúspide de la creación, la cosmovisión andina no es antropocéntrica, sino agrocéntrica:

⁶ En La Divina Trilogía Andina, el cosmos está dividido en tres partes: Uku Pacha: mundo de abajo o mundo de los muertos y todo lo que estaba debajo de la superficie de la tierra o el mar, representado por la víbora; Kay Pacha: mundo del presente y de aquí, mundo terrenal, representado por el felino (puma, jaguar); Hanan Pacha: mundo de arriba, celestial, solo las personas justas podían entrar en ella, cruzando un puente hecho de pelo. En la tradición andina se definió al Hanan Pacha como el mundo superior donde habitaban los dioses como Viracocha, Inti, Mama Quilla, Pachacamac, Mama Cocha, etc., representado por el cóndor.

Está centrada en la Tierra, pero una Tierra personificada y divinizada como la Madre universal e inmanente. De ello resulta una relación del hombre a su medio natural que es de diálogo respetuoso y de reciprocidad, y que considera las cosas como vivas y crías de la misma Madre Tierra. (Van Kessel, 1997)

En este sentido es que el andino comparte una relación fraternal y horizontal no sólo con los distintos seres vivos, sino también con todas las cosas del mundo, el cerro, el río, las piedras, etc.

Según J. Van Kessel (1983), la cosmovisión aymará (que incluye el mundo natural y sobrenatural) tendría su origen en la estructura económica y sociopolítica de la comunidad. Hipótesis que se vería respaldada por el origen ecológico de sus divinidades, su función en los mitos y su actuación según el modelo humano-aymará.

El *ayllu* (comunidad) representaba la concreción del cosmos (Van Kessel, 1983). En el *ayllu* confluyen tres comunidades de las que el andino forma parte e interactúa: la de los seres de la naturaleza (*Sallqa*), la de la comunidad específicamente humana (*Runa*), y la de los dioses o seres sobrenaturales (*Waka*)⁷. En el *ayllu* todos sus miembros son parientes. Hay parientes runas, parientes whakas, parientes *sallqa*. Esta es la razón por la que ciertos cerros sagrados son concebidos como abuelos. Todos viven y se crían bajo el cobijo de la misma casa, es decir, la Pacha.

Psicología maya, purépecha, azteca y andina

Según David Pavón-Cuéllar (2013), los mayas tenían un sistema de clasificación de enfermedades mentales. De ellas se ocupaban los brujos-hechiceros (*pul-yah*), los sabios adivinos (*ah-men*), pero también los

⁷ Esta sistematización, ampliamente aceptada, ha sido tomada de Pratec (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas) pág. Web pratec.org y Van Kessel, Op.Cit.

curanderos (dzacyah) que escuchaban la dolencia del paciente, interpretaban sus síntomas así como sus sueños, los auscultaban y hasta podían hacerle cirugía. La palabra y la confesión tenían un valor central en el tratamiento, puesto que se consideraba que la enfermedad y los tormentos tenían origen en las malas acciones. Las malas acciones son aquellas que hacen que el sujeto pierda la relación armoniosa entre la mente y el cuerpo, y también con su familia, su comunidad y el universo entero. El tratamiento psicoterapéutico apuntaría a la restauración de estos vínculos.

También, Pavón-Cuellar (2013) destaca que la “psicología purépecha” reconoce que la salud está en la armonía del sujeto con el universo. Según este autor, en la perspectiva de este antiguo pueblo mexicano, no habría dualismo mente-cuerpo como en la psicología occidental. Tampoco podría afirmarse que ellos tuvieran una noción de “alma”, tal como se concibe en Occidente. Lo que se ha podido apreciar es que es el cuerpo humano lo que le da “humanidad” al ser, pues alma tienen todos los seres, no sólo el hombre.

Entre los nahuas, la cultura de los aztecas tenía una concepción de la enfermedad basada en el desequilibrio de los opuestos complementarios (cielo- tierra; frío-calor; oscuridad-luz). El tratamiento para restablecer la armonía de los polos opuestos, por lo general, era mediante la “ingesta de elementos de signo contrario”⁸. Entre las sustancias podemos mencionar jugos, infusiones, alucinógenos (hongos, peyote, etc.). (Pavón-Cuéllar, 2013)

Brevemente mencionaré que también los nahuas tenían entre sus figuras equivalentes al psicólogo actual, aquellos especialistas en tratamientos de los problemas emocionales en los niños: los teopanami, los tlamatinimi y los tetonalmacani. También tenían al especialista en lectura de destinos el *tonalpouhqui*, que a su vez podía tratar el asustamiento de aquellos que se veían perturbados por un mal augurio y conjurar su destino. A él también le

⁸ Pineda Muñoz citada por Pavón-Cuellar, Op cit.

correspondía tratar al loco, es decir, al psicótico, o como lo llamaban ellos, al *yollopoliuhqui* (el que ha perdido el corazón, órgano en el que ubicaban el pensamiento y la sensibilidad). (Cfr. Portilla, 2006; Pavón Cuellar, 2013). El tratamiento consistía en hablarles suave y reflejarlos como un espejo, para que entiendan su dolencia y alentarlos a superarla. El objetivo era devolverlos a la comunidad. (Cfr. Pavón Cuellar, 2013)

En el caso de la cultura andina, la enfermedad, tanto psicológica como física, puede tener diversas causas, por ejemplo, la mala conducta (que siempre compromete al ayllu) y el consecuente castigo, ya sea de origen divino o del lado de los propios ancestros (mal de huaca).

Estas enfermedades se producen no por causa y efecto, sino por una "ley del paralelismo simpatético", es decir, lo que sucede en el microcosmos humano se refleja en el macrocosmos (ej. La mujer encinta, favorece la fertilidad de la chacra; el aborto inducido o no, corta la fertilidad de la chacra, etc)." (Van Kessel, 1983) El yatiri, o sea, "el que sabe" es capaz de restituir la normalidad, buscando las correlaciones entre fenómenos humanos y naturales, buscando reparar lo que ha sido alterado: "el elemento de confesión-expiación-cumplimiento de obligaciones es significativo y esencial para iniciar el proceso exitoso de recuperación mediante tratamiento farmacológico, dietético, simbólico-sugestivo, etc." (Van Kessel, 1983)

Los rituales que utiliza el yatiri pueden ser, fundamentalmente, de cuatro tipos: profiláctico, curativo, integrador y ordenador. (Van Kessel, 1983) El ritual integrador tiene como objetivo que el enfermo repare el mal que ha hecho para recobrar el equilibrio con el ayllu. Mientras que los rituales de carácter curativo ordenador, se practican cuando el enfermo víctima de un susto (sea por sugestión o autosugestión) hizo que su ánimo se saliera del cuerpo y éste fuese usurpado por un espíritu maligno que ha de ser sacado por el yatiri y expulsado del ayllu, al que claramente no pertenece. (Van Kessel, 1983)

Educación, psicoprofilaxis y tratamientos para restaurar la salud

Como podemos ver, estas culturas concebían al hombre de manera holística.

En estas antiguas prácticas, de las que hemos hecho un recorte para centrarnos en su aspecto psicoterapéutico, destacamos la importancia que se le daba a la confesión de los sujetos para restaurar la salud psíquica y el bienestar. Pero este objetivo terapéutico no se centraba sólo en el individuo, sino que lo trascendía para restaurar el equilibrio socio-comunitario y cósmico.

Como dice Van Kessel (1983), la medicina andina, además de ser una psicoterapia “estimula la conciencia social; educa al comunero y defiende la ética social; actualiza su cosmovisión y preserva las estructuras sociales y económicas de la comunidad; estimula la conciencia de identidad étnica, etc.” (p.174).

Entre los náhuatl, la educación y la religión eran transversales a todas las áreas de la cultura, y eran impensables fuera del marco del orden político de cada comunidad.

La educación estaba enfocada a la formación del rostro (*ixtli*) y del corazón (*yóllotl*). El ideal era formar sujetos de rostros sabios y corazones firmes. (Portilla, 2006)

En su libro Filosofía Náhuatl, escrito en 1956, León Portilla señala que el “rostro”, o sea el yo, se va formando con la educación, y que el “corazón” confiere vitalidad y dinamismo al yo. El corazón tiene, entre otras funciones, la de anhelar algo. (Portilla, 2006, p. 191-192), lo que nos da la pauta de una psicología profunda, que reconoce al ser humano en su hacerse y gestarse, como sujeto de deseo.

Gracias a la intervención primera del educador (te-ix-tlamachtiani), de los tlamantinime (hombres sabios) y del “psicoterapeuta” (tonalpouhqui), el

sujeto podía aprender, transformarse, redimirse, curarse, y así escapar a una condición totalmente predeterminada.

Conclusión:

Como hemos podido ver, no me he detenido a analizar las imágenes arquetípicas de los mitos americanos, aunque hubiera sido un trabajo interesante, si se parte de la base de que en América, como dice Portilla, hay verdaderas civilizaciones originarias, autóctonas. En cambio, he intentado hacer una aproximación a los abordajes terapéuticos de las antiguas civilizaciones americanas, mencionar algunos de sus ritos y su psicología de base, así como los mitos que conforman su acervo cultural. Como hemos visto, a pesar de las diferencias geoculturales y de los singularidades mitológicas de cada región, estos pueblos tienen ciertos aspectos en común. Uno de ellos es la relación del ser humano con el cosmos. Los mitos cosmogónicos relatan que los dioses hicieron varios intentos fallidos antes de crear al hombre actual. El propósito era que los hombres, por sí mismos, desarrollaran la suficiente conciencia para cumplir con su responsabilidad en el cosmos. Pareciera ser que los distintos intentos creacionistas de los dioses tenían un sentido evolutivo que dependía de la determinación humana de alcanzar un perfeccionamiento progresivo.

Asimismo, los nahuas y los mayas compartían la creencia de que los dioses los habían creado para que con su veneración, sustento y reconocimiento, pudieran sostener la existencia de aquellos, otorgándole sentido a la creación. Esta tarea, que debía llevar a cabo el ser humano era de suma importancia porque, a su vez, la subsistencia de la humanidad y del mundo dependía de los dioses.

Con respecto a la civilización andina, el ser humano tenía la responsabilidad espiritual de mantener el equilibrio de las tres dimensiones de la Pacha (cosmos). El paralelismo simpatético como principio de pensamiento que

establece una relación entre el macro y microcosmos andino también se conocía en otras culturas antiguas, por ejemplo, la china. Este principio que implica una forma de vinculación y resonancia entre el mundo interno y externo ha sido denominada por Carl Jung como sincronicidad, con lo cual, el principio andino de relación y de conocimiento de sí y de la realidad circundante no es ajena a aquella que ha sido planteada y legitimada por la psicología junguiana.

Por otro lado, no es difícil encontrar esta forma de pensamiento o creencia en la psicología popular, que también se hallan en la base del curanderismo. Esto explica, en parte, porque algunas personas todavía eligen tratar sus dolencias anímicas con el curandero o terapeuta sin título, por encima del psicólogo profesional. Por lo visto, en nuestra cultura perviven rastros colectivos de la memoria ancestral de las antiguas civilizaciones americanas que se expresan en nuestros hábitos, modismos y costumbres. Esto refleja la necesidad ya declarada por Martín Baró de hacer que la psicología académica refleje por fin a la cultura de la que forma parte.

Como se ha podido apreciar, la psicología de nuestros pueblos originarios tenía también una ética de base.

El ser andino, sabiendo de su co-responsabilidad cósmica, toma el rol de guardián de la Tierra. El hombre con su acción ritual es el mediador y el responsable de mantener el equilibrio cósmico. Esta responsabilidad cósmica se funda en su desarrollo de conciencia, pero de una conciencia que no es uniforme a la del ser europeo, que ha pretendido separarse para siempre de la naturaleza y el cosmos.

El desarrollo de la conciencia ha sido el tópico de la Psicología Profunda y del Psicoanálisis en el siglo XX.

A nivel individual, la confesión, aceptación y reparación como prácticas terapéuticas modernas, pueden hallarse también en la psicología de estos pueblos originarios. Si la psicología europea puso énfasis en el desarrollo del

individuo, la psicología de los pueblos originarios ha puesto el acento en el desarrollo de la conciencia a nivel colectivo. Ninguno de estos dos tópicos es excluyente, sino necesariamente complementarios, como lo ha señalado la Psicología Profunda de Carl Gustav Jung.

Jung en su libro autobiográfico sostenía que la Creación sin la conciencia reflexiva del hombre no tiene ningún sentido reconocible, por ello se le atribuye al hombre una significación cosmogónica: “Yo propongo el término «el inconsciente», en el bien entendido de que igualmente podría hablar de «Dios» y «demonio» si quisiera expresarme míticamente”, pues en ese contexto ambos términos significan lo mismo en la medida en que “sabemos tan poco de lo primero como de lo segundo” (Jung, 1999, pág. 394). Esta imagen de un Dios inconsciente que necesita al hombre para ser consciente de Sí y de su Creación, significa que la conciencia del hombre logra el milagro de una “segunda teogonía” mediante la cual Dios es también consciente de Sí Mismo (Jung, 1999, pág. 394). Esto se traduce en terminología psicoanalítica bajo el lema “hacer consciente lo inconsciente”. El ser humano como co-creador de la realidad interna y externa, posee una responsabilidad cósmica que se traduce en el desarrollo de su conciencia, la cual tiene poder creador, en tanto que se arraiga en el inconsciente colectivo.

El desarrollo de la conciencia es fundamental, porque en ella se juega el destino humano. Esto lo comprendieron hace siglos los pueblos nahuas, cuya psicología considera que cualquier padecimiento psíquico no es meramente individual, sino que involucra a todo su entorno.

A diferencia de la psicología científica positivista que busca la uniformidad y normativización de los sujetos, la psicología náhuatl considera que el sujeto es libre de hacerse y gestarse a partir de la educación humanizadora otorgada por los hombres sabios (tlamantime o los tonalpouhqui) dando lugar a la particularidad de los sujetos (y sus deseos) sin eximirlos de la responsabilidad con la comunidad y el cosmos entero.

La creencia de una supuesta supremacía de la conciencia europea sobre la americana, que no logra escindirse del cosmos y objetivarlo como “fenómeno” llega incluso a perdurar hoy en día. Pero, por ahora, sólo cabe decir que en última instancia, el sentido que el ser humano otorga al cosmos (o creación) es producto de la conciencia y, como sostenía Jung, toda expresión de la conciencia es un mito.

Jung sostiene que nuestro inconsciente se expresa mitológicamente porque de este modo se corresponde bien con su naturaleza. Esta característica del inconsciente profundo es afín al modo de expresión del espíritu primitivo, “cuyo lenguaje no posee abstracción alguna, sino únicamente analogías naturales y antinaturales” (Jung, 1935, pág. 136). Según Jung, este espíritu de “*venerable antigüedad*” resulta extraño a la psique moderna, aunque frecuentemente se deja ver a través de una simbología onírica que nos resulta totalmente abstrusa y extraña. El médico o analista necesita tener conocimientos de mitología para comprender cuando una sintomatología se reporta a la categoría de acontecimiento mítico, como un intento inconsciente y natural de sanación y alivio en el paciente. Por esta vía operaba el médico-sacerdote del mundo antiguo, sea de Egipto o de nuestra América, buscando curar a través de un conjuro analógico basado en los mitos. Esta es la vía que recupera la Psicología Profunda de Carl Gustav Jung.

Referencias bibliográficas

- DE LA GARZA, M. (1978). El hombre en el pensamiento religioso náhuatl y maya. México: UNAM.
- DODDS, E. (2000). Los griegos y lo irracional. Madrid, España: Alianza.
- ESTERMANN, J. (2009). La filosofía quechua. En Dussel (edit) El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000) (págs. 36-40). México: Siglo XXI.
- GARCÍA IRIGOYEN, F. P. (2014). El dios creador andino. Lima, Perú: Qillqa Mayu.

- JUNG, C. (1999). Recuerdos, sueños y pensamientos. Barcelona, España: Seix Barral.
- JUNG, C. G. (1935). La estructura del alma. En J. C. G, La psique y sus problemas actuales (pág. 136). Buenos Aires, Argentina: Poblet.
- PAVÓN CUÉLLAR, D. (2013). La psicología mesoamericana: ideas psicológicas, psicopatológicas y psicoterapéuticas en las culturas maya, purépecha y azteca. (págs. 93-111). México: Memorandum, 25. www.fafich.ufmg.br/memorandum/a25/pavoncuellar01.
- PORTILLA, L. (2006). Filosofía Nahuatl estudiada en sus fuentes. México: Universidad Autónoma de México.
- PORTILLA, L. (2015). México antiguo. México: Fondo Editorial Estado de México.
- RECINOS, A. (1992). Literatura maya. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- VAN KESSEL, J. (1983). Ayllu y ritual terapéutico en la medicina andina. (págs. 165-176). Arica, Chile: Revista Chungará N°10.
- VAN KESSEL, J. (1997). 49 Congreso Internacional del Americanistas (ICA). Tecnología Andina: Una Visión Indígena. La Tecnología Simbólica En La Producción Agropecuaria Andina. Quito, Ecuador.
- VON HUMBOLDT, A. B. (1875). Cosmos: ensayo de una descripción física del mundo. Bélgica: Eduardo Pedier Editor.

Recibido: 05/03/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Escobar K. (2021), Enfoques terapéuticos ancestrales de Nuestra América. Una reflexión junguiana. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, 79-96.



Estudiantes afectados. Alteraciones de las trayectorias formativas universitarias en contexto de pandemia

Affected students. Altered training trajectories during the COVID-19 pandemic

Carmen María Belén Godino

carmenbelengodino@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, UBA. Magister en Sociedad e Instituciones (UNSL). Profesora y Licenciada en Cs de la Educación (UNSL). Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora adjunta responsable de Organización y Administración Escolar, FCH. Integrante del PROICO Nº 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

97

María Cecilia Montiel

mmontielcecilia@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, UNC. Magister en Dirección y Gestión de Centros Educativos, UB. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNC. Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora Adjunta Responsable de Análisis Institucional, FCH. Integrante del PROICO Nº 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.



María Lorena Arco

marilo0505@gmail.com

Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, FLACSO. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO. Profesora en Educación Inicial, UNSL. Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Jefe de Trabajos Prácticos Responsable de Instituciones Educativas, FCH. Integrante del PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

Resumen

En el siguiente trabajo compartimos los primeros análisis que hemos construido sobre las experiencias de formación significadas por estudiantes de los primeros años de carreras docentes del nivel superior universitario en el contexto de pandemia (2020).

El tema del artículo se vincula con nuestros intereses en el marco de una investigación que focaliza, entre uno de sus objetivos, en el análisis de las políticas de inclusión destinadas al logro del ingreso y permanencia de los estudiantes, reconociendo alcances y contradicciones en relación a las finalidades que asumen las Instituciones de Educación Superior.

La situación de pandemia puso en jaque la continuidad de la vida social y por ende educativa tal como la conocíamos. El trabajo da cuenta de los significados atribuidos por estudiantes a sus trayectorias educativas en el marco de las diversas prácticas que se desplegaron en la universidad, destinadas al alcance de la inclusión educativa de los estudiantes. Hablamos de estudiantes afectados por las alteraciones que sufrieron tanto las instituciones sociales vinculadas a los mismos (familiar, laboral) como a las instituciones del nivel superior.



La investigación que iniciamos adopta un enfoque narrativo (Bolívar, 2002) habilitando una determinada forma de producción de conocimiento que permite situarnos cerca de la experiencia real vivida y significada por los sujetos (Connelly y Clandinin, 1999).

Las voces de los estudiantes nos desafían como formadoras universitarias y nos invitan al mismo tiempo a diseñar de manera conjunta nuevas condiciones institucionales que enriquezcan aún más las trayectorias de formación.

Palabras claves: Inclusión educativa. Trayectoria formativa. Investigación narrativa. Universidad. Estudiantes universitarios.

Abstract

In this paper we share our first analysis about the training experiences signified by the students in the first years in teacher careers in the university level during the COVID-19 pandemic (2020).

The topic of the paper is linked to our research that is focused, as one of its aims, in the social inclusion policies devised to achieve the entry into and the continuity of the students analysis, acknowledging reaches and contradictions related to the objectives assumed by the universities.

The pandemic jeopardized the social life continuity and therefore the educational life as we knew them. This paper tells about the meanings attributed by the students to their training trajectories in the scenario of the different practices deployed in the university, aimed to achieve educational inclusion.

We talk about students affected by the alterations suffered by the social institutions like families, work and the universities.

The research that we started has a narrative approach (Bolívar, 2002) set up a certain way of production of knowledge that allows us to stay close to the real experience of life signified by the subjects (Conelly and Clandini, 1999).

The student's voices challenged us as university teachers and they invite us to design in a joint way new institutional conditions that enrich even more the training trajectories.

Keywords: Educational Inclusion. Training trajectory. Narrative research. University. University students.

La vida social interpelada. Formas ¿transitorias? de experimentar las instituciones

En los últimos tiempos venimos escuchando desde distintas voces y regiones, que estamos atravesando un tiempo inesperado, imprevisible y dinámico.

El cierre de las instituciones sociales en general y las instituciones educativas en particular, en cumplimiento primero, del aislamiento social preventivo y obligatorio y luego del distanciamiento social, llevó a la modificación intempestiva de las modalidades habituales de funcionamiento llevadas a cabo para la gestión, organización y desarrollo de las tareas, adecuándose de diversos modos, a los sistemas de información y comunicación virtual.

Particularmente, desde el campo educativo, esta situación de emergencia sanitaria interpeló las prácticas instituidas que organizaban los espacios, los tiempos, el vínculo pedagógico, las propuestas de enseñanza, las relaciones sociales de trabajo entre las distintas categorías institucionales -docentes, directivos, personal de apoyo a la docencia- y las relaciones y vida cotidiana en el seno familiar, la que pasó a constituirse en el ámbito donde tenían lugar los procesos formativos.

En el caso de las Universidades Nacionales, diversos y complejos fueron los distintos dispositivos políticos e institucionales que se debatieron, se

consensuaron y se instituyeron para garantizar el derecho a la educación. Entre ellos, se destacan un conjunto de regulaciones que tuvieron como objeto fijar criterios, orientar y legitimar una serie de acciones que las casas de altos estudios, dentro de los márgenes de su autonomía, venían desarrollando. Las actividades académicas referidas a la enseñanza, la evaluación y la acreditación de materias, entre otras tantas, tuvieron que ser modificadas adecuándose a contextos de no presencialidad física en las instituciones. En este sentido, se acompañó la toma de decisión sobre el cambio de modalidad de dictado presencial hacia modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o entornos virtuales que se dispusiera. Así también, los calendarios académicos, las estrategias de ingreso y egreso, las evaluaciones y acreditaciones de conocimientos y competencias de los estudiantes, fueron modificadas y adecuadas por las universidades atendiendo a sus condiciones organizacionales e institucionales, en el marco de la excepcionalidad y transitoriedad e intentando resguardar y asegurar niveles equivalentes básicos de calidad en la formación. Las prácticas habituales de las Universidades Nacionales se vieron así alteradas en el marco de la emergencia sanitaria.

La diversidad de instituciones y la heterogeneidad de las poblaciones que recibe permiten avizorar no sólo las diferentes modalidades de respuestas e intervenciones desarrolladas en el marco de las regulaciones nacionales e institucionales que se fueron estableciendo, sino también los diferentes logros y alcances de las medidas adoptadas para hacer efectiva las funciones de investigación, extensión, transferencia y fundamentalmente la formación.

Y es esta última función y su vinculación con los procesos de inclusión lo que nos interesa abordar aquí, temática que venimos estudiando hace un tiempo y que hoy nos desafía en poder comprenderla y analizarla en el particular contexto de pandemia y bajo condiciones sociales, culturales y económicas que no logran detener el aumento de los índices de desempleo, desigualdad

y exclusión social en nuestro “sur global” (Sousa Santos, 2020). En palabras de Bocchio (2020) “... en el sur del continente americano, pobreza y pandemia conforman un combo que se potencia” (p. 2).

Algunos estudios (Expósito y Marsollier, 2020; Bocchio, 2020; Beteta, 2020; CEPAL, 2020) advierten sobre la profundización de la desigualdad sufrida por amplios sectores sociales y su impacto en los procesos de formación. Dan cuenta de las dificultades que se les presenta para el acceso a los bienes tecnológicos -servicio de internet y conectividad, computadoras, plataformas digitales- y fundamentalmente, en las posibilidades brindadas para el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para hacer uso de los recursos y dispositivos digitales, como para la generación de procesos cognitivos que habiliten la transmisión, la comprensión, producción y apropiación significativa del conocimiento. Las brechas digitales y cognitivas, es decir, la diferencia entre los que pueden producir o participar en la producción de conocimiento y los que poseen limitaciones cognitivas para hacerlo, son muy amplias entre aquellos que se encuentran en los quintiles más ricos y los más pobres. La inclusión digital como derecho humano universal, la apropiación tecnológica y alfabetización tecnológica/digital que ella supone, es hoy una de las deudas pendientes a efectivizar por las políticas públicas.

Junto a estas condiciones, la situación se complejiza si tenemos en cuenta las dificultades adversas por las que transitan las familias de los estudiantes pertenecientes a estos sectores, lugar además, que se constituyó en el “espacio institucional” (Fernández, 1998) en donde la educación tenía lugar. Frente a este marco es posible advertir que su alcance y efectivización mediante el logro de aprendizajes significativos y relevantes, corre riesgo de poder desarrollarse en hogares signados por la precariedad del espacio habitacional, el hacinamiento, ambientes insalubres e inseguros y, en ocasiones, bajo climas de violencia intrafamiliar.

Un informe reciente de la UNESCO señala la tendencia que existe al aumento de la suspensión y/o abandono de la carrera de los estudiantes iberoamericanos de la educación superior durante el 2020, debido a la necesidad de colaborar en el sostenimiento económico de la familia o por las dificultades que ocasionan las carencias de recursos materiales y socioemocionales. Así también, el informe observa que los estudiantes iberoamericanos presentan mayores dificultades para poner en acto la autorregulación en el aprendizaje, es decir, carecen de cierta disciplina para seguir la educación a distancia, para marcarse los horarios de estudio, entre otros aspectos.

Desde este marco, nos parece de vital importancia conocer los significados atribuidos por estudiantes a sus trayectorias formativas, en el marco de las diversas prácticas que se desplegaron en una universidad pública del interior del país, destinadas al alcance de la inclusión educativa. Hablamos de estudiantes afectados por las alteraciones que sufrieron tanto las instituciones sociales vinculadas a los mismos (familiar, laboral) como a las instituciones del nivel superior.

Seguramente, muchos fueron los obstáculos que se presentaron en el devenir del acto educativo. Sin embargo, esta “cruel pedagogía del virus” (Sousa Santos, 2020) nos invita a poder abordarlos como una oportunidad para pensar, comprender e intervenir, desde un posicionamiento situado, las prácticas institucionales desarrolladas para la continuidad de la formación. Los procesos de intervención diseñados e implementados durante el 2020, y sobre todo, durante el primer semestre, estuvieron signados por la necesidad y urgencia de responder a la crisis sanitaria, al mismo tiempo que intentar sostener y garantizar la educación para todos y cada uno de los estudiantes. Ahora es tiempo de ejercer el “distanciamiento” necesario para mirar y escuchar desde un posicionamiento situado y desde las singularidades de las experiencias vividas por un grupo de estudiantes universitarios de primer y segundo año de las carreras de formación docente, el alcance de la inclusión

educativa en tiempos de pandemia. Se trata de dar a conocer lo que les ocurrió a “los ciudadanos comunes, la gente de a pie” al decir de Sousa Santos (2020).

La cruel pedagogía del virus (Sousa Santos, 2020) no puede más que ser una oportunidad para aprender sus “lecciones” y mejorar o cambiar los dispositivos de intervención instituidos.

Habiendo transcurrido el año 2020, se torna necesario entonces volver la mirada sobre el trayecto recorrido en los procesos de formación para, desde allí, poder analizar y proyectar lo “por venir”. De esta manera, poder pensar en:

la proyección hacia el pasado mañana supone reconfigurar a las instituciones como mediadoras culturales, esto es, como instituciones que se posicionan en el escenario contemporáneo bajo la tarea de la transmisión cultural, que incluye la función crítica: filtrar, seleccionar, tomar distancia del mundo y conocerlo desde otras perspectivas. En esa tarea quizá jueguen un papel a contracorriente, porque las sociedades actuales se caracterizan por la velocidad, el entretenimiento y el abordaje de superficie de muchas temáticas. (Dussel et al., 2020 p. 11)

Fragmentos del proceso de investigación narrativa. Repensando las instituciones

Como bien expusimos en las líneas iniciales del artículo, nos interesa, en esta oportunidad, describir, en parte, los rasgos que asumieron las trayectorias formativas de estudiantes de una universidad pública en el contexto de pandemia (año 2020). Específicamente nos centraremos en compartir los análisis sobre las experiencias formativas desplegadas por estudiantes de los primeros años de carreras docentes de la Universidad Nacional de San Luis en un momento particular signado por la discontinuidad de nuestra vida

cotidiana, o dicho de otro modo, por la alteración de todas las pautas que orientaban la vida en sociedad.

Nos pareció sumamente relevante pensar qué rasgos adquirieron las trayectorias de los estudiantes (Ripamonti y Lizana, 2020) de los primeros años de la universidad, en base a las alteraciones que sufrieron las propuestas educativas, debido a la irrupción de la llamada “educación a distancia de emergencia” (Adell, 2020). Como docentes universitarias, protagonistas de dichas prácticas, nos vimos involucradas en diseñar propuestas de intervención pedagógica que tendieran a enriquecer las trayectorias de los estudiantes, recuperando para ello, los nuevos sentidos que íbamos construyendo (tanto los estudiantes como nosotras) sobre los rasgos que configuraban los procesos formativos en un contexto de pandemia.

En relación a las especificaciones brindadas anteriormente, la investigación adopta una metodología narrativa. La misma se ha constituido en un enfoque específico de investigación educativa, y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes (Bolívar, 2002). Podemos decir, que:

Las narrativas dan cuenta de conocimientos situados, en el que saberes y experiencias se recrean a medida que se narran. En ellas están comprometidos aspectos cognitivos, afectivos y de la acción, el sujeto se reconstruye y se repiensa a la luz del presente. Los textos narrativos, sin pretensión de universalidad, poseen la legitimidad propia de lo que es expresión de una situación vital y vehiculiza un sentido para lo que nos pasa. (Larrosa, 1998, p. 26)

Precisamente decidimos abordar una investigación narrativa para reconocer en su más amplia expresión esos conocimientos situados, reconocer esas experiencias que asumen el protagonismo en las trayectorias de los estudiantes porque pueden ser nombradas, significadas, reconocidas por los sujetos que las vivencian y por las huellas que dejan en ellos. La narrativa

permite estudiar la forma en la que los seres humanos experimentan el mundo y situarnos cerca de la experiencia real vivida y significada por los sujetos (Connelly, D. y Clandinin, M., 1999). Plantear una investigación narrativa nos habilita a reconocer las interpretaciones que los propios sujetos desarrollan sobre determinadas situaciones que atraviesan. Como bien lo plantea Ripamonti et al. (2016):

En las narraciones se puede describir, analizar e interpretar los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos prácticos en los que emergen. El hecho de elaborar una narración implica que el relator selecciona episodios vividos y les otorga cierta unidad de sentido, en virtud de la necesidad o el interés de transmitir algo significativo, dando un sentido nuevo o más profundo a su propia práctica. (p. 4)

La importancia de este tipo de investigación radica en focalizar la mirada en las propias historias que cuentan los sujetos y en las diversas interpretaciones que ellos realizan. Narrativa, en términos de Ripamonti (2017) “como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite” (p. 85).

Nos propusimos conocer, en primera persona, qué les pasaba a los estudiantes en relación a sus propios recorridos por la institución universitaria, conocer a partir de sus experiencias singulares, las significaciones atribuidas a las propuestas formativas del nivel superior universitario desarrolladas en el marco de la “educación virtual de emergencia”.

Como manifestamos anteriormente, como docentes del nivel superior universitario estuvimos acompañando las trayectorias de estudiantes durante los dos semestres del año 2020. Decidimos como equipo de investigación construir un instrumento (entrevista) que pudiera indagar en aquellos aspectos que considerábamos fundamentales en relación con los sentidos

atribuidos a los procesos de formación en pandemia. Para ello pensamos en varios interrogantes que actuarían como orientadores para dialogar con los estudiantes del primer y segundo año de carreras docentes de una facultad en particular relacionados con los sentimientos y sensaciones frente el aislamiento social y la virtualización de la educación, las diversas situaciones vividas durante el proceso de formación, los aprendizajes desarrollados en el contexto de pandemia, relatos de experiencias significativas, el lugar de los actores institucionales como facilitadores u obstaculizadores de sus procesos formativos, entre otros.

Una vez diseñado el instrumento fuimos organizando encuentros virtuales con los estudiantes que voluntariamente accedían a la entrevista. Cabe destacar que los estudiantes manifestaban un gran interés por dialogar sobre sus propios procesos formativos, por relatar sus sentimientos, sensaciones y las acciones que desplegaron para continuar en la universidad. En definitiva, creemos que fuimos gestando un espacio de análisis en profundidad sobre los sentidos de la universidad en cuanto institución formadora de nuevos profesionales.

Hablamos en este artículo de estudiantes afectados (sabiendo que también lo vivenciamos los docentes) porque las experiencias que narran dan cuenta de cómo se vieron alteradas sus experiencias de formación en virtud de las transformaciones que se fueron gestando en la pandemia. Dan cuenta también de las complejas decisiones que fueron adoptando para sostener la continuidad de sus estudios. Sus voces dejaron entrever la relevancia que adquiriría dialogar sobre lo que les pasaba, dialogar sobre temas que involucraban tanto su vida personal como académica. Compartimos con Porta y Flores, (2017) que:

La entrevista (en diversas modalidades) constituye un instrumento privilegiado para comprender e interpretar lo que los sujetos creen, piensan, sienten, dicen y hacen en el ámbito educativo, siempre imbricando aula y vida. (p. 35)

Es decir, que el instrumento diseñado para la indagación de las trayectorias formativas de los estudiantes nos permitió conocer a través de sus narrativas, los diversos significados construidos en relación a las vivencias singulares y a las diversas situaciones vividas durante ese período.

Nuevas reflexiones en torno a la inclusión educativa. Vinculaciones entre las trayectorias formativas y las prácticas inclusivas

Como docentes investigadoras en el contexto universitario, venimos indagando desde hace ya varios años el tema de la inclusión educativa. Inclusión entendida en primer lugar, con la idea de posibilidad, de continuidad, de ampliación de las oportunidades que la universidad brinda a toda la población estudiantil para la formación profesional. Esta primera idea nos conduce siempre a pensar en diversas condiciones que la institución del nivel superior pone a disposición para que esto tenga lugar: la organización de la institución, las características que asumen sus propuestas pedagógicas, las políticas que forman parte de la vida universitaria tendientes a la permanencia y enriquecimiento de la formación de sus estudiantes, entre otros aspectos relevantes. Pero nos interesa “adherir” a dichos análisis, las vinculaciones que se tejen entre la inclusión educativa y la inclusión social, en tanto comprendemos que la ampliación de oportunidades implica ir más allá del acceso a la institución. Siguiendo a Chiroleu (2018, p. 4), este concepto apunta “a operar sobre la desigualdad social logrando una ampliación de las bases sociales de la institución, tanto en términos de clase, como de grupos sociales. (...) pero sosteniendo como requisito indispensable la calidad de todas las instituciones”. La democratización de la educación superior es el norte que guía desde hace tiempo las políticas de los últimos tiempos, los que sin embargo, están siendo difíciles de alcanzar debido a los múltiples frentes que aún no han sido posible confrontar dando respuestas acertadas. Insistir sobre el logro de la misma, se torna un “factor clave para

el desarrollo sostenible en su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas, las sociedades y los países” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 32).

El reconocimiento en la ampliación de la cobertura educativa –con el acceso de sectores sociales desfavorecidos-, el aumento y diversificación de Instituciones de Educación Superior en el territorio, no alcanzan aún para responder a la demanda por la democratización de los estudios universitarios.

El contexto de pandemia, nos habilitó a pensar (mucho más que antes) en las desigualdades existentes en las poblaciones estudiantiles (a nivel mundial y regional). Nos habilitó a reflexionar (también mucho más que antes) en las finalidades que se proponen las instituciones del nivel superior en relación con el acceso, la permanencia de los estudiantes y la formación de futuros profesionales que tiendan a desarrollar prácticas democráticas e inclusivas.

En esta línea, retomamos a Chiroleu (2009) cuando expresa:

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. En el ámbito educativo supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. Esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de superar la contradicción que por sí mismo este ámbito encierra, en la medida en que la búsqueda de altos patrones de calidad ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el

mejor de los casos, el principio de igualdad de oportunidades para el acceso. (p. 20)

Creemos que la situación ya vivida el año pasado (2020) y las nuevas vivencias de este inicio de año, podrían orientar a repensar las vinculaciones entre la universidad y el complejo entramado de instituciones sociales que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes (instituciones familiares, profesionales, etc.). Nos referimos por ejemplo a reflexionar (para luego diseñar nuevas estrategias formativas) en torno a los procesos formativos de los estudiantes que ingresan y permanecen en la universidad; de los nuevos profesionales que egresan de la universidad; de aquellos que solo ingresan pero no permanecen, así como también de aquellos que permanecen pero no egresan.

En este sentido, nos pareció necesario (mucho más que antes) poner la mirada no solamente en el plano educativo de la inclusión, sino también, desde su vinculación con el plano social. Quizá todas estas vueltas sobre el concepto de inclusión se relacionan con los aportes de Castellanos Gutiérrez et al. (2019) en virtud de las finalidades que asume la universidad. Los autores especifican que:

Es importante analizar la manera en que las Instituciones de Educación Superior (IES) están logrando impactar en la construcción de sociedades democráticas que promuevan prácticas y valores sociales más solidarios y desarrollen políticas, estrategias y acciones inclusivas para que los sectores vulnerables tengan una participación cada vez más activa y poco a poco, dejen de ser vulnerables. (p. 3)

Precisamente la mirada de los autores citados colabora a enriquecer los planteos que venimos desarrollando hace ya varios años en relación al tema de la inclusión educativa. Como bien especificamos anteriormente, podríamos decir que la pandemia trajo consigo nuevos planteamientos en cuanto al alcance y limitaciones de la llamada inclusión educativa y social. Los

interrogantes que emergen se vinculan, por ejemplo, con volver a pensar las instituciones y sus prácticas de formación, pensar en la formación de los futuros profesionales y su inserción en la vida social, en las formas en las que producimos conocimiento y en la movilización de ese conocimiento (Castellanos Gutiérrez et al., 2019). Es decir, la pandemia movilizó quizá esas estructuras que parecían más fijas en la vida universitaria (formas de enseñar, formas de aprender, formas de investigar) y nos llevó a tener que repensarlas, en algunos casos tal vez a alterarlas y en otros, a continuarlas. Y en este sentido, recordamos un interrogante que planteó Mollis (2018, p. 11) y del que nos hacemos eco: “¿Cómo pensar el futuro universitario en Argentina, con el desapego necesario del legado para transformar tradiciones que ya no construyen mejoras institucionales?”.

Las narrativas de los estudiantes nos brindan elementos para colaborar en la construcción de ese futuro (mediato, no tan lejano), ilustrando las diversas maneras que adoptaron sus trayectorias. Trayectorias significadas por la sorpresiva situación de aislamiento, por la particular “educación a distancia” (marcada por la utilización de medios digitales pero no situada en el marco de los principios que implica la misma), por las alteraciones que fueron presentando sus vidas cotidianas (a nivel familiar, laboral), entre otros.

Desde esta perspectiva nos parece sumamente relevante retomar los aportes de Ripamonti y Lizana (2020) en relación con la mirada que ellas construyen sobre la categoría trayectoria, entendiendo a la misma como:

El itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema. (p. 293)

Nos situamos desde ese posicionamiento para analizar las trayectorias formativas de los estudiantes, es decir, las miramos como itinerarios, como

recorridos significativamente situados, desde donde los estudiantes amalgaman sus propias situaciones de vida personal con las vivencias educativas desarrolladas en el marco de las características que asumieron las prácticas formativas en la universidad en contexto de pandemia.

Para ampliar aún más la categoría, y siguiendo con el planteo de las autoras ya citadas, compartimos los aportes de Nicastro y Greco (2012) en cuanto a pensar la trayectoria de los estudiantes como "itinerario en situación", cuya historicidad y significación se despliega en la posibilidad de ser narrada por el propio sujeto que la transita (Citado en Ripamonti y Lizana, 2020, p. 294).

Nos pareció sumamente relevante retomar las voces de los estudiantes para comprender, a través de las mismas, los rasgos que fueron adquiriendo sus propias trayectorias situadas en el marco de la compleja trama institucional, y analizar desde esa perspectiva, los alcances y las limitaciones de las acciones desarrolladas (por la institución del nivel superior reconocidas como significativas por los estudiantes) en sintonía con las finalidades tendientes a la inclusión educativa.

Compartimos con Ripamonti y Lizana (2020) que la:

Categoría de inclusión se vuelve relevante para abordar y analizar los discursos biográficos y las tramas institucionales desde ellos descritas. Se trata de procesos y prácticas propuestas con el objetivo de atender las singulares necesidades educativas y sostener trayectorias en contextos diversos. (p. 295)

En sintonía con nuestros planteos sobre el alcance de la inclusión educativa y su vinculación con la inclusión social, creemos que las narrativas de los estudiantes colaboran a pensar esas "tramas institucionales", ya que, el recuperar sus significaciones (iniciales) en el marco de sus trayectorias formativas, podrían colaborar a desarmar, quizás, ciertas prácticas consolidadas como exitosas y delinear nuevas estrategias tendientes a seguir involucrando a los estudiantes en sus propios recorridos formativos.

Trayectorias narradas: significados construidos por estudiantes universitarios

Las trayectorias narradas por los estudiantes de primer y segundo año dejan entrever cómo se vieron afectadas durante el año 2020, en relación con el protagonismo que adquirieron los procesos formativos. Las expectativas que sustentaban, por ejemplo, aquellos estudiantes que habían “rozado” los espacios institucionales del nivel superior en el marco del curso de apoyo al ingreso (febrero-marzo 2020), posiblemente para algunos, se tambalearon durante el año de la pandemia.

Los estudiantes universitarios de primer y segundo año están iniciando un recorrido formativo que desafía profundamente los modos de habitar las instituciones, es decir, en su gran mayoría, los desafía en las maneras habituales con las que se vinculan con el conocimiento, con las formas “adquiridas” de aprender, con nuevos sentidos que se despliegan en relación con la futura vida profesional. Al conocer algunas características que configuran las poblaciones estudiantiles (de las carreras docentes que indagamos y en donde asumimos la responsabilidad de algunas asignaturas) podemos decir que ciertos rasgos propios del “estudiante ingresante” se mantienen durante el transcurso del primer año, inclusive hasta avanzado el segundo año.

La población estudiantil entrevistada, está conformada tanto por estudiantes que culminaron el nivel secundario el año anterior al ingreso a la universidad, por estudiantes que tienen un itinerario regular cumplimentando el recorrido señalado por el plan de estudio, como por estudiantes con trayectorias anteriores (en el nivel superior u otras instituciones de formación). Los primeros, suelen por lo general, registrar modos de vincularse con la educación superior relacionada a la denominada gramática del nivel secundario (rutinización en las prácticas de estudio, intervenciones docentes tendientes a guiar los aprendizajes, cierta uniformidad en los procesos de

aprendizaje tendientes a ser memorísticos, atomizados, entre otros). Los segundos, los que tienen trayectoria previa, suelen presentar otras estrategias de aprendizajes que colaboran con la continuidad de sus estudios (estrategias desarrolladas en algunos casos durante sus recorridos por las instituciones de E.S.). Es decir que, los “estudiantes en su condición de ingresantes [se enfrentan con una] institución que plantea nuevas normativas y regulaciones y que los inscribe en una lógica de reconocimientos intersubjetivos e intergeneracionales diferente del nivel medio”. (Pierella, 2018, p. 162).

Por ende, las significaciones que adquieren sus trayectorias formativas, en algunos casos, se diferencian por las vivencias anteriores que han desarrollado con la institución del nivel superior.

Siguiendo con las características que configuran a la población estudiantil en las carreras docentes, podemos decir que es ampliamente una población femenina, integrada por mujeres jóvenes, en muchos casos madres con hijos en edad escolar y en muchos otros casos también, sostén económico de familia. Esta breve descripción no pretende caer en generalizaciones sin sentido, ni en una descripción puntillosa de los estudiantes ingresantes, solo nos pareció importante señalar algunas de las características que vienen manteniéndose en relación a los ingresantes de carreras docentes en donde nos desempeñamos como formadoras.

Como bien manifestamos al principio del trabajo, las narrativas de los estudiantes nos fueron ilustrando las experiencias vividas en su trayecto formativo durante el aislamiento y cierre de la institución universitaria. En virtud de la conformación de la población estudiantil (estudiantes del primer año (E.p.a.), estudiantes del segundo año (E.s.a.), podemos inicialmente distinguir las primeras sensaciones que narraron al discontinuarse las clases presenciales; rescatar también las habilidades que facilitaron la continuidad de los estudios de acuerdo a sus interpretaciones; el lugar que ocuparon los

actores institucionales; mencionar algunas experiencias reconocidas como significativas y algunos de los rasgos que describen a la universidad pública.

Las sensaciones de estudiantes al discontinuar las clases presenciales

Las trayectorias formativas de los estudiantes asumieron cambios repentinos, que en un principio, fueron marcados como desorientadores, como lo inesperado e incierto. En las entrevistas, los estudiantes manifestaron que venían sosteniendo una continuidad en la universidad, marcada por el acompañamiento de la institución del nivel superior (orientaciones institucionales brindadas, por ejemplo, en el cursillo de apoyo al ingreso). Una vez iniciado el aislamiento social preventivo obligatorio expresaron que “se perdieron el doble en la virtualidad” (E.p.a.). También que no podían reconocer las nuevas pautas que guiaban las nuevas formas que asumía la formación: “por ahí los profesores subían novedades, temas, yo no sabía cómo encontrarlos hasta que me tuve que equivocar varias veces para poder aprenderlo, me generó muchas crisis, stress, nervios” (E.p.a.). El cierre de la institución-organización universitaria, y lo que ello implica para los sujetos al estar fuera del “cerco institucional” (Frigerio y Poggi, 1992), de los límites y fronteras que la distinguen de otras instituciones sociales y para lo cual establece un conjunto de condiciones necesarias para el logro de los objetivos (división de tiempos y espacios, distribución de roles y funciones, entre otras), produce indefectiblemente desorientación, incertidumbre, “stress”. Estos organizadores y encuadres institucionales, que funcionan a la manera de orientadores de los comportamientos y tareas, fueron suspendidos y modificados. Es en los sujetos y en sus capacidades y recursos, en quien recae la responsabilidad de poder establecerlos, reinventarlos, imaginarlos. Las formas de estudio y aprendizaje, la organización del tiempo y el espacio, en el marco del cierre y aislamiento, tuvieron que ser modificadas, proceso

en donde los estudiantes tuvieron que tomar decisiones en aspectos que antes estaban decididos por otros.

Creemos que se enfrentaron también de manera repentina, las expectativas que traían los estudiantes con las realidades que se les presentaron en relación a las situaciones particulares de cada uno de ellos, en el marco de la pandemia. "Este es mi primer año estudiando, un mundo nuevo, encontrando lo virtual, es muy difícil para mí (...), me imaginaba otra cosa de mi primer año en la universidad" (E.p.a.); "Al principio [del ASPO] me sentí muy desorientada, necesité asistencia, aunque yo ya manejaba los temas digitales, me sentí muy perdida (...) Luego de un tiempo, cuando ya estuvieron más organizadas las cosas, en cuanto a horarios de materias, consultas con los profesores, mi vida familiar [yo tengo dos hijos en edad escolar], sentí que tomar las clases era como que venían de visita a mi casa. Entonces, ese día me preparaba, me arreglaba para recibir a las profesoras, era como salir del encierro. Aunque yo seguía estando en casa, yo salía de la rutina de estar en casa, yo lo vivía con alegría, me unía a todas las clases, lo disfrutaba mucho. Siempre lo viví así" (E.s.a.). "Supe aprovechar de la situación, obvio con sus altos y sus bajos, había días que no quería saber nada" (E.p.a.); "se aprende mucho de la situación" (E.p.a.).

Es posible advertir en estas experiencias narradas, el lugar que las instituciones ocupan en la vida de los sujetos, la significatividad que adquieren en tanto espacios en donde proyectar sus intereses y deseos en vías al desarrollo profesional. Al decir de diversos autores (Bleger, 1966; Enriquez, 2002; Castoiradis, 2007; Frigerio, 1992, Fernández, 1994) las instituciones, en tanto organizaciones, se constituyen en espacios de protección frente a un mundo externo que se presenta como hostil y un mundo interno poblado de fantasmas (Fernández, 1994). Las instituciones educativas son instituciones de existencia y, tal como lo expresa Jacques (citado por Fernández, 1994, p. 5), "la pertenencia a las instituciones, ..., sirven al sujeto humano para el desarrollo de proyectos grupales y

personales. En ellas vive, crea y trabaja pero en ellas también halla protección contra la amenaza que le significan sus propias ansiedades primitivas”.

Del mismo modo, se pone también de manifiesto, la manera en que se inscriben en la subjetividad de los sujetos, las huellas y marcas que dejan, como las rutinas y rasgos de su cultura que, en tanto orden simbólico, imprimen en los sujetos ciertas formas de actuar. La necesidad de diferenciar el espacio familiar del espacio de formación: “ese día me arreglaba para recibir a las profesoras, era como salir del encierro...”, dan cuenta de la inscripción de las instituciones en los sujetos.

Es interesante subrayar las formas que fueron asumiendo los “itinerarios” (Ripamonti y Lizana, 2020) de los estudiantes, situando en cada caso las “conversaciones” que se desplegaron entre las particulares situaciones que presentaban cada uno de ellos (vida familiar, vida laboral, vida estudiantil) y los escenarios que fueron construyéndose a medida que avanzaban. Entrevistamos a estudiantes que habían alterado sus vidas cotidianas, por ejemplo, mudándose a la casa de sus padres, suegros o amigos para sostener los estudios.

También nos parece muy interesante remarcar la importancia que adquirió para ellos ser estudiantes universitarios, quizá esa identidad en construcción, entendida como sentirse parte de una institución, sentirse integrado a la institución, colaboró en el sostenimiento de su permanencia en la universidad, y por ende, en la continuidad de los estudios durante el agitado año 2020. Tal como lo sostiene Bleger (2007), “el ser humano encuentra en las distintas instituciones un soporte y un apoyo, un elemento de seguridad, de identidad y de inserción social o pertenencia” (p. 80).

Sostenemos esta idea porque notamos en sus narrativas cómo, a pesar de las dificultades que se les presentaron (desorientación inicial, organización de sus vidas familiares y laborales, la convivencia de los mismos espacios domésticos para el despliegue de dicha organización), el sentirse que

formaban parte de una institución que estaba pensando en ellos (como analizaremos más adelante en relación con el lugar que ocuparon los actores institucionales) colaboró en el fortalecimiento de sus “itinerarios en situación” (Nicastro y Greco, 2012). Creemos además, que se fue construyendo un sólido entretejido que actuó como “red de contención” para muchos de ellos. A partir de la metáfora de la “visita” mencionada por una estudiante, nos damos cuenta del carácter que asumieron los vínculos que pudieron gestarse, a pesar de la virtualidad, en donde la internalización de la institución, en su sentido universal y abstracto, manifestada a través de la imagen-representación por ellos construida, otorga sentido a las acciones y vínculos establecidos. Es decir, en esa imagen en donde ella abría la puerta de su casa metafóricamente, para encontrarse con los profesores y con las propuestas formativas, se puede vislumbrar parte de ese tejido, que colaboró, a nuestro entender, en la continuidad de sus estudios. Las propuestas pedagógicas brindadas por los docentes formadores y las demás acciones institucionales (de índole administrativa, por ejemplo) colaboraron al desarrollo de nuevas miradas sobre los estudiantes, los profesores, la institución formadora en sentido amplio, ya que, como bien decíamos en párrafos anteriores, la situación de pandemia desafió ampliamente los roles preestablecidos de cada integrante institucional.

Habilidades que facilitaron la continuidad de los estudios

En relación a las habilidades, en términos de facilitadores en cuanto al sostenimiento de sus propias trayectorias, los estudiantes mencionan varios puntos relevantes. En principio, hacen referencia a los nuevos saberes que desarrollaron en relación con la utilización de las tecnologías y la intervención de otros (integrantes de la familia, compañeras, profesores) para adecuarse a las nuevas exigencias que demandaba la continuidad pedagógica: “Yo solo conocía la videollamada. Yo la conocía por mi marido por el tema laboral. Yo no sabía que me iba a tocar a mí usarlo. Sí, necesité ayuda de él para saber

cómo me tenía que conectar. Uno se empieza a organizar desde otro lugar, de reorganizar los horarios, los espacios. Pasar del papel a la pantalla” (E.s.a.).

Por otra parte, también rescatan como facilitador al grupo de pares, reconociéndolo como uno de los pilares fundamentales en la continuidad de sus estudios: “El acompañamiento entre los compañeros a la hora de los trabajos fue casi como una salvación porque es diferente trabajar con otros (...) más llevadero, eso nos ayudó mucho. Yo vivo sola, mis papás se mudaron a Córdoba, no trabajo, pero por ahí me salían changuitas para cuidar a unos chicos, dar clases de apoyo a otros, entonces mis compañeras me cubrían con los trabajos y luego me conectaba en mis tiempos” (E.p.a.); “Otro facilitador fueron los compañeros y las personas que tenemos alrededor nuestro, los compañeros fueron algo clave, se veía esa ayuda, esa relación que nos sirve para seguir conociéndonos un poco mejor tanto como personas y como grupo cuáles son las cualidades de cada uno” (E.p.a.).

El grupo de pares, como sostén psíquico, se presenta como fundamental para la continuidad de la formación. Y es que, siguiendo a Fernández (1994):

El deseo y la potencia son responsables del movimiento humano hacia afuera y en el desvío creativo. Los otros disponibles a hacer cuerpo grupal le ofrecen la base de apoyatura (...) la posibilidad de iniciar movimientos de recuperación se liga en forma casi directa (...) con la posibilidad de experimentar el potencial de acción del grupo o el colectivo institucional en una relación de paridad o de identificación mutua en razón de un proyecto común. (p. 6)

A pesar del confinamiento, este grupo de estudiantes pudo establecer y fortalecer relaciones y vínculos que favorecieron la producción en común y enfrentar los obstáculos que implicó, estudiar y formarse en cuarentena. Sin embargo, queda aún el desafío de seguir ampliando y profundizando el alcance que tuvo el cambio en las modalidades de encuentro e intercambio -

mediadas ahora por tecnología- para generar verdaderos procesos en donde se dé lugar al pensar y actuar juntos (Acevedo, 2020), condición relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, si tenemos en cuenta las múltiples dificultades ocasionadas por la inestabilidad en las conexiones y las imágenes, la intermitencia en la voz, las dificultades en el sonido, entre otras, todo lo cual dificultó, muchas veces, desarrollar una línea argumental y profundidad en la comprensión y análisis. Así también, junto a Acevedo (2020) surge el interrogante acerca de:

(...) cuán exitosa en el intento de salvaguardar los vínculos [mediante el encuentro virtual] resulta esa transformación, de qué manera interviene en la expresión de los afectos y qué sucede con las resonancias fantasmáticas propias de los grupos... si pudiéramos determinar que tal grupalidad es posible de construir en dichas condiciones. (p. 5)

Por otra parte, la organización de las clases de cada asignatura en el espacio virtual también colaboró con la continuidad de sus estudios y habilitó a una mayor participación de los estudiantes en las mismas: “En mi caso ayudó muchísimo que tuviéramos clases como si fuera presencial, en determinados días con determinados horarios, no tanto como el primer cuatrimestre que clases virtuales casi no teníamos, era leer, ayudarse con un video y nada más, ahora la exigencia de organizarse, hacer las actividades para socializar era de la mano de los contenidos” (E.p.a.).

Un aspecto que nos parece sumamente innovador, en relación al reconocimiento de habilidades por parte de los estudiantes, se vincula con los procesos reflexivos que fueron desarrollando en relación con sus propias trayectorias. Creemos que esta llamada “virtualización forzada” actuó en parte, como un encuadre que despertó, en algunos estudiantes, el poder pensarse a sí mismos como tal, descubriendo, quizá sin saberlo, sus propias matrices de aprendizaje, sus tiempos para el aprendizaje, sus inquietudes, hasta podríamos decir, despertó nuevas expectativas en relación a su futura

práctica profesional: “Como facilitador, reconocer los tiempos internos de cada uno, cada uno se fue conociendo más, a qué hora era mejor estudiar, cuando era mejor estudiar, de igual modo este no es mi primer año de facultad, estudié dos años de psicología, encontrarme con este contexto de virtualidad lo tomo como una instancia más de aprendizaje” (E.p.a.); “Yo siento que permeaba más lo que aprendía. Siento que estaba más sensible, Para mí era más fácil volver a la infancia de uno, hasta para hacer una comparación con tu propia historia. Yo creo que de eso se trata la formación (...) A mí me pegó todo lo que leía” (E.s.a.). Aquí se advierte la relevancia del proceso de formación y lo que allí ocurre. Su valor consiste en reconocer el conjunto de condiciones que se entranan para posibilitar procesos que afecten a los sujetos en formación, desarrollando un conjunto de capacidades y recursos cognitivos que le permitan no sólo apropiarse de cuerpos conceptuales, disciplinares, sino también, dar lugar al descubrimiento de sus potencialidades, a fortalecer su autonomía, a apropiarse, en definitiva, de su acto de formación.

El lugar que ocuparon los actores institucionales y las experiencias reconocidas como significativas

Los estudiantes del primer y segundo año rescatan la importancia que adquirieron sus compañeros (como bien lo mencionamos anteriormente), los profesores y el centro de estudiantes como ‘orientadores’ en la vida universitaria: “Fui aprendiendo con las chicas [compañeras de carrera] a manejarme en la virtualidad, nosotras nos conocimos en el acto de ingreso, los chicos del centro de estudiantes comenzaron a armar grupos de las carreras y empezamos a comunicarnos por whatsapp” (E.p.a.); “El compañerismo, si tenía una duda inmediatamente escribíamos en el grupo y siempre alguien tenía una respuesta para ayudar y los profes con las clases de consulta” (E, p.a.); “Los profesores y las compañeras ocuparon un papel muy importante. Verle la cara al profesor, hacerse presente, saber que a él

también le interesa que vos aprendas (...) el mandarte los trabajos con las correcciones. El acompañamiento es muy importante. Con las compañeras que tenemos ahora hemos logrado el trabajo grupal” (E.s.a.); “Yo creo que es muy importante el acompañamiento del docente, el poder marcarte en qué te equivocaste en un práctico y dialogarlo. Valoro mucho los trabajos de carácter reflexivo más que contestar pregunta respuesta. El trabajo reflexivo es más importante para la formación” (E.s.a.); “Lo que destaco y nos ayudó a no dejar fue tener un mes del curso de ingreso que nos ayudó a estudiar, teníamos que hacer trabajos prácticos, ver el funcionamiento de la universidad, estábamos en contacto con el ambiente de la universidad y del segundo cuatrimestre poder trabajar más con mis compañeros, el trabajo en equipo” (E.p.a.).

Específicamente el lugar que le otorgan a los profesores es un lugar de guía, un lugar de orientación constante para el alcance de las finalidades de cada asignatura: “En el primer cuatrimestre me sentí acompañada por los profes, no nos han soltado la mano” (E.p.a.); “Había algunos profesores que te acompañaban más, si no te respondían al correo, podías escribir al whatsapp, como también había otros que te pasaban la teoría y los trabajos prácticos y si teníamos dudas o consultas pasaban días para responder” (E.p.a.).

Las significaciones otorgadas a los actores institucionales mencionados, dan cuenta de la presencia de propuestas pedagógicas tendientes a la inclusión educativa de los estudiantes, enriqueciendo las trayectorias a partir de las diversas estrategias formativas desplegadas: “El acompañamiento del docente constante, el acercamiento a través de whatsapp, el poder preguntar cómo está el otro (...) el que nos den el espacio para poder expresarnos, nos hace sentir más cerca de los docentes y decir nos pasa esto” (E.p.a.); “De mi parte tuvimos varios profesores del primer cuatrimestre que marcaron ese recorrido al principio, muchas veces tenía temores, otras veces satisfacción porque lograba entender los temas , me daba mucha ansiedad rendir, muchos profesores nos alentaron a seguir, a la continuidad” (E.p.a.).

Precisamente dichos actores y sus acciones son connotados como parte de las experiencias significativas que vivenciaron durante el año 2020. El trabajo en conjunto (entre pares, entre estudiantes y formadores, entre estudiantes y centro de estudiantes) ilustra acciones colectivas en pos del logro de metas en común.

Aparece el reconocimiento a la tarea de aquellos docentes que junto a ellos fueron transitando la formación en el marco de un sin número de dificultades, pero también de oportunidades para ir revisando y mejorando las propuestas de intervención pedagógica en el marco de la no presencialidad. El intercambio desde la mirada y escucha a los docentes aparece reiteradamente como posibilitante no sólo para la transmisión del conocimiento sino también para no sentirse solos, en un contexto de encierro y aislamiento: “El acompañamiento del docente constante, el acercamiento a través de whatsapp, el poder preguntar como está el otro, que se siente, el que nos den el espacio para poder expresar nos hace sentir más cerca de los docentes y decir nos pasa esto” (E.p.a.).

Al decir de Frigerio (2019), “¿Serán estos rasgos de identidad la de nuestros oficios? Instar al viaje, luego devenir albergue, ‘dar asilo’, brindar cobijo, acompañar al sujeto e instituir desde la extranjería (...) hacer lazos (...)” (p. 59).

Rasgos que describen en relación con la institución universitaria

En relación con los rasgos que identifican a la universidad, de acuerdo a las interpretaciones de los estudiantes, notamos que se entremezclan en parte con las sensaciones y sentimientos que fueron desarrollando al iniciarse el contexto de pandemia y las consecuencias que ocasionó en la vida social y educativa. Por un lado, la ubican como una institución que acompañó, que tuvo “paciencia” y orientó sus prácticas en pos de las características que presentaban los estudiantes (tanto para aquellos que presentaban cierta

conectividad estable como para aquellos que presentaban algunas dificultades en la conectividad) y por el otro, como una institución en donde se gestaron situaciones de frustración, adversidades, confusiones, nuevas exigencias debido a las diversas situaciones que se fueron presentando a lo largo del año académico: “Frustración, adversidades, acompañamiento, confusión, alegría” (E.p.a.); “Enriquecedor, pero al mismo tiempo estresante” (E.p.a.); “Educación, cambios y acompañamiento. Yo vi mucho acompañamiento” (E.s.a.).

Hubo voces que ubicaron a la Universidad como: “Emancipadora, [porque] nos posibilita pensar por nosotras mismas, brinda posibilidades. Emancipadora en el sentido de la empoderación. Yo lo vivo así. Yo siento que uno trae en el trayecto de su vida ciertas concepciones que son como un lente desde donde miramos el resto. Entonces estar en la universidad con otras compañeras, con otras personas que conocemos ocasionalmente nos ayuda a cortar esos hilos que nos tienen atados y de golpe nos encontramos con nosotros mismos y volvemos a construir de nuevo el presente y el futuro.” (E.s.a.).

Nuevamente, aparece aquí el lugar de la institución para la vida personal y profesional de los sujetos en formación. En este sentido, y en vías de garantizar a todos los estudiantes que transitan la universidad, el acceso a experiencias significativas de formación, creemos que el desafío está en poder intervenir atendiendo, desde una mirada atenta y una escucha osada, las culturas propias de cada grupo de estudiantes que habitan las diversas unidades académicas, las que imprimen también distintas prácticas organizativas y pedagógicas propias de la cultura institucional y académica en las que se inscriben. Porque, ¿será posible pensar en brechas que estén dadas por las tensiones y desarticulación entre las expectativas, rasgos y prácticas propias de la cultura estudiantil y la cultura del académico?

Las alteraciones y la continuidad de las trayectorias formativas. Nuevas reflexiones

La pandemia se impuso como un regulador intempestivo e imprevisible, paralizando y suspendiendo proyectos a nivel institucional, regional y mundial, redireccionando otros, pero también habilitando a pensar en nuevos proyectos.

En el trabajo fuimos compartiendo los primeros análisis desarrollados en el marco de la investigación que también se vio alterada en tiempos de pandemia. En dicho contexto volvimos a reflexionar sobre nuestras finalidades como formadoras en el campo de la Educación Superior universitaria y continuar con la indagación que veníamos sosteniendo en relación con la inclusión educativa. Como bien explicitamos en el artículo, la complejidad aumentada en la vida social y educativa, nos habilitó a delinear nuevas estrategias de formación tendientes al sostenimiento de la continuidad pedagógica de los estudiantes universitarios.

Decidimos focalizar nuestro trabajo en el reconocimiento de las significaciones otorgadas por estudiantes a sus propias trayectorias formativas en tiempo de pandemia. Dialogar con los estudiantes nos habilitó pensar en las alteraciones de sus trayectorias formativas y en las diversas maneras de habitarlas.

Se gestaron diversos espacios para analizar las trayectorias formativas, tanto entre los grupos de pares como entre los estudiantes y los docentes formadores. Es decir, creemos que la virtualización protagonizó nuevos análisis en virtud de la "intensidad" que alcanzaron las situaciones vividas. Los estudiantes como tales se vieron involucrados en diversas tareas que los implicaban a vincularse constantemente con la vida universitaria; al margen de continuar con su vida laboral y familiar (como bien lo describen en sus narrativas, en cuanto a la organización de los horarios familiares, por

ejemplo), la vida universitaria ameritaba un planeamiento constante que, por una parte, les permitió continuar con sus estudios.

El año 2020 se presentó como un año desafiante, ya que, al estar, la vida social “patas para arriba”, sumado a la constante incertidumbre que ocasionó la situación debido a los cambios de rumbo que adquirirían las actividades planificadas, las narrativas de los estudiantes del primer y segundo año dejan transparentar rasgos de continuidad, posibilidad, de acompañamiento, de orientación. Casi nos animamos a decir, que se desplegaron prácticas que no hubiéramos podido pensarlas si el contexto en su más amplia expresión no nos hubiera “jaqueado”.

Creemos también que la situación vivida gestó nuevos encuentros entre los estudiantes y la institución universitaria, ya que, a través de sus significaciones dejan transparentar posicionamientos en relación a los sentidos que adquiere ser estudiante universitario. Por ejemplo, cuando una estudiante expresa “hemos pensado mucho más en este tiempo”, da cuenta de la potencialidad que genera vivir en situaciones extremas, como fue el inicio de la pandemia y sus consecuencias.

El grupo de pares como sostén afectivo y académico, las orientaciones constantes de una gran mayoría de profesores fueron señalados como aspectos facilitadores de la continuidad de los estudiantes durante el año 2020.

Como especificamos en un principio, las significaciones de los estudiantes nos desafían como docentes formadoras, ya que, nos invitan a seguir pensando en las vinculaciones que podamos gestar entre las instituciones de educación superior y la comunidad. Pensar en profundidad, en cómo seguir formando profesionales que colaboren a construir sociedades cada vez más democráticas e inclusivas. Objetivo a lograr, en parte, si han podido experimentar antes, el sentido de la inclusión social y educativa durante el tránsito por la institución universitaria.

Pensar en la inclusión educativa, garantizando el ingreso, la permanencia y el egreso, sigue desafiando y “exigiendo” atender a la heterogeneidad de las condiciones de existencia de las jóvenes generaciones que buscan en las Universidades proyectarse profesionalmente. Tal vez, una de las “lecciones” que nos deje el haber sostenido la formación académica en pandemia, es la oportunidad que ha brindado la virtualidad a estudiantes que habían suspendido o abandonando la carrera por razones laborales o por tener familia a cargo. Así también, la necesidad de seguir fortaleciendo y desplegando mecanismos de soporte tecnológico, pedagógico y socioemocional.

Las narraciones de los estudiantes nos han dado pistas acerca de la importancia de brindar condiciones institucionales para que todos tengan la posibilidad de transformar la adversidad en oportunidad, la “catástrofe” (Acevedo, 2020) en un impulso para demandar y mejorar sus condiciones de existencia y dar lugar a sus proyectos profesionales. El desafío entonces, está en mejorar y fortalecer aquellos dispositivos políticos e institucionales que, desde un posicionamiento situado, den lugar a la efectivización de la tarea educativa, sin renunciar a la calidad y en busca de la equidad, el fortalecimiento de relaciones sociales y vínculos y el trabajo colaborativo.

Los análisis que compartimos en el artículo, fruto de las primeras acciones de investigación desarrolladas, inauguran un nuevo espacio de construcción de conocimiento situado, que como bien analizamos a largo de las líneas explicitadas, nos invitan a repensar los sentidos de la institución universitaria y a desarrollar renovadas prácticas tendientes al alcance de la inclusión social de los profesionales formados.

Sabemos que no estamos en condiciones aún de establecer conclusiones sobre las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Pero sí dar cuenta de las tendencias o líneas de análisis posibles de abordar y profundizar para desde allí responder a las particularidades que demanden los grupos de estudiantes y docentes. De lo que se trata es de

impulsar a “volver pensable lo sabido no siempre pensado, (...) poner palabras y compartir... con partir... partir acompañados (de interlocutores de toda latitud y múltiples oficios)” (Frigerio, 2019, p. 51).

Referencias

- Acevedo, M. J (2020). El “acontecimiento”, sus vertientes y resonancias. Mimeo
- Adell J. (2020). La educación que viene: Un modelo híbrido y más tecnológico. El Diario periódico. Disponible en: https://www.eldiario.es/sociedad/educacionviene-modelo-hibrido-tecnologico_0_1023647870.html
- Bleger, J. (1987). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Ed Paidós, Bs As, Argentina.
- Bocchio, M.C (2020). El futuro llegó hace rato: pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9 (3e)
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Revista Redalyc*, N.40, pp. 19-28.
- Chiroleu, A (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp 27-36
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. En *Análisis Carolina*. Serie: Formación virtual. https://doi.org/10.33960/AC_41.2020, pp. 1-13.
- Fernández, L (1984). Análisis institucional y práctica educativa una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?, *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, N° 9.

- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la Educación Superior Latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Revista Integración y Conocimiento*, N° 7, Vol 2, 29-51.
- Frigerio, G (2019). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coord). Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo. Ed Noveduc Bs As, 41-100.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura formación*. Barcelona: Alertes.
- Mollis, M. (2018). En Prólogo: La conmemoración de la reforma de 1918. Actualidad y debate. San Luis, Nueva Editorial Universitaria.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario: Homo Sapiens.
- Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Porta, L. y Flores. G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE /4*, 35-46.
- Ripamonti, P. Lizana, P. Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 1, FFyL, UNCuyo, 1-23.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistemológico-metodológicas. En De Oto, A. y Alvarado, M. (eds.). Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana, CLACSO, 83-103.
- Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación a través de relatos



biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Educación*, Vol. 25, N° 85, 291-316.

Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus, CLACSO

Recibido: 23/02/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Godino C., Montiel M., Arco M. (2021), Estudiantes afectados. Alteraciones de las trayectorias formativas universitarias en contexto de pandemia. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, 97-130.*





Planeación, Internacionalización y Diplomacia en Educación Superior

Planning, Internalization and Diplomacy in Higher Education

Sergio Ricardo Quiroga

sergioricardoquiroga@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis.

*Es Magíster en Educación Superior por la Universidad Nacional de San Luis.
Coordinador de Investigación en el Instituto Cultural Argentino de Educación Superior (ICAES) – Cátedra Pensamiento Comunicacional latinoamericano.*

Resumen

Este trabajo propone una vinculación entre internacionalización de la educación superior y diplomacia académica y/o científica en la construcción del Plan Estratégico Institucional (PEI) en las universidades y facultades. Se ensaya una sinergia posible entre cuerpos conceptuales complejos como la planificación estratégica, la internacionalización de la educación superior y la diplomacia académica y científica. Es una idea en desarrollo que puede constituir una inspiración o guía en los desafíos presentes y futuros de la universidad. Una expresión que explique el sentido de planificación de un proyecto universitario desde y en el marco de una cultura de internacionalización con múltiples acciones de despliegue organizacional-comunicacional en donde la idea de la diplomacia aparece como una herramienta de jerarquía para empoderar lo académico y lo científico en la universidad

Palabras claves: Planificación estratégica, universidad, internacionalización, diplomacia científica.

Abstract

This work puts forward a link between internationalization of higher education and academic and/or science diplomacy in the construction of the Institutional Strategic Plan (PEI) in universities and faculties. A possible synergy between complex conceptual bodies such as strategic planning, internationalization of higher education, and academic and science diplomacy is tested. It is a developing idea that can be used as an inspiration or guide in the present and future challenges of the university. It is an expression that explains the meaning of planning a university project from and within the framework of a culture of internationalization with multiple actions of organizational-communicational deployment where the idea of diplomacy appears as a hierarchy tool to empower the academic and the scientific at university.

Keywords: Strategic planning, university, internationalization, scientific diplomacy.

Introducción

Este texto propone vincular las ideas de internacionalización de la educación superior con el concepto de diplomacia académica y/o científica en la construcción del Plan Estratégico Institucional (PEI) en las universidades y facultades.

Buscamos aquí ensayar la concepción de una sinergia posible entre cuerpos conceptuales vinculados a la planificación estratégica, internacionalización de la educación superior y la diplomacia académica y científica que pueda constituir una inspiración o guía en los desafíos de la universidad. Una idea-fuerza que exprese el sentido de planificación de un proyecto universitario desde y en el marco de una cultura de internacionalización con múltiples acciones de despliegue organizacional-comunicacional en donde la idea de la diplomacia aparece como una herramienta de jerarquía para empoderar lo académico y lo científico en la universidad.

Echeverría King (2020) ha pretendido aunar recientemente los conceptos de Diplomacia Científica e Internacionalización Solidaria como articuladores para el desarrollo e intercambio frente a las situaciones de emergencia relacionadas a los últimos acontecimientos mundiales. En un año de crisis como el 2020, la autora expone el rol que desempeñan las instituciones de educación superior en esta reorganización sociopolítica a través de la internacionalización.

Dias, et al. (2019) al estudiar y mirar la educación superior en las sociedades occidentales contemporáneas, ven dos tendencias muy diferentes: por un lado, su expansión constante del sistema universitario; por otro, su desfiguración con la expansión de los llamados propuestas técnicas de nivel superior cuya oferta de cursos es instruccional, algunos modulares y muchos a distancia. Los autores cuestionan si realmente podríamos considerar un sistema de educación superior global, ya que existen varios sistemas estatales y regionales con modalidades muy diferentes.

Al menos tres factores indican la aparición de planificaciones para el crecimiento y desarrollo institucional de las universidades (Quiroga, 2018).

- Las organizaciones se encuentran en una dinámica de cambio ante la emergencia de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas, un nuevo orden social y la exacerbación de la competitividad derivada de la globalización. Están inmersas en procesos de transformación frente a cambios producidos por las dinámicas del contexto local e internacional.
- Las universidades son organizaciones complejas y paradigmáticas que tienen como funciones básicas la docencia, la investigación y la extensión, y han sido percibidas por la ciudadanía, tradicionalmente como instituciones dedicadas a la preservación, ampliación y transmisión de conocimientos, a la preparación de profesionales, en donde la promoción de la investigación, la docencia y el acceso al conocimiento constituyen elementos relevantes de su accionar.

- El creciente establecimiento de planificaciones regulares intensificado en los últimos veinte años, propuestas en los planes de desarrollo sostenibles que intentan estar alejados de los avatares políticos, buscando resignificar las organizaciones de educación superior y trazar horizontes para darle perspectiva a la organización (Quiroga, 2018)

Cunha Rocha y Stallivieri (2020) destacan que la comunicación institucional es una de las acciones que ayudan en la difusión y visibilidad de ese proceso. En su estudio concluyen que la comunicación institucional, desde una perspectiva internacional, ha sido utilizada para atraer estudiantes internacionales, a través de redes sociales y páginas web; excluyendo a los demás actores involucrados en ese proceso, como profesores, investigadores y gestores educativos. Los autores destacan que el énfasis de las acciones de comunicación institucional no muestra otras formas de cooperación internacional, fundamentales para la proyección y visibilidad de una IES, como los resultados de investigación y los proyectos de extensión universitaria.

En camino a la Internacionalización

Shoormann (1999) afirma que actividades de internacionalización requieren del involucramiento por parte de toda la comunidad universitaria en donde los departamentos que son percibidos como subsistemas del sistema organizacional universitario y resultan medulares para el cumplimiento de la misión internacional de la institución. Los procesos de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) deben de desarrollarse de manera integral, a través de acciones comprometidas y focalizadas, con la participación de todos los miembros de las comunidades universitarias.

Nos planteamos para iniciar esta reflexión distintas cuestiones: ¿Es posible construir una planeación estratégica en el seno universitario que dé cuenta de la internacionalización? ¿Es posible desde la idea de internacionalización,

la planeación? ¿Pueden las pequeñas facultades que conforman una universidad desarrollar el ejercicio de una diplomacia científica y académica? ¿Es posible para la universidad?

Con estas preguntas iniciamos esta reflexión. En nuestros días, es imprescindible que todas las universidades deban tener y adecuar su estrategia de internacionalización con vista a cumplir sus compromisos y su misión institucional. Estas políticas de desarrollo deben estar en el marco de los procesos de internacionalización que asumen las universidades como respuesta a la globalización, entendiendo a la universidad como un actor político.

La construcción de un proyecto estratégico colectivo debe establecer prioridades, intereses, visiones y perspectivas, desplegado y difundido ante actores diversos. En esa acción una diplomacia científica y académica constituye una herramienta de gran valor.

La construcción de vías propias y singulares de internacionalización integral en el marco de los propios proyectos estratégicos de desarrollo de las universidades, constituye un desafío actual impostergable. El desarrollo de estas acciones debe ser parte de un proceso de planificación/gestión estratégica como instrumento para elevar la calidad de la educación y la conexión entre los actores.

El nexo entre los procesos de internacionalización, la planeación universitaria y la diplomacia académica y/o científica puede ser caracterizado como proceso de transformación institucional integral que incorpore la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

En el plano regional, Clemente y Morosini (2019) han estudiado las competencias interculturales en la educación superior brasileña donde visionan el predominio de "formatos monoculturales arcaicos" que reproducen diversas formas de racismo. Además, las habilidades

interculturales constituyen un tema fundamental en la educación medio ambiente, ya que sirve para preparar a los estudiantes para el mundo global.

El proceso de internacionalización debe ser visto como una apertura institucional desde lo local hacia lo global y debe ser parte integral de los planes de desarrollo, la planeación estratégica y las políticas institucionales.

Debe existir consensos y acuerdos en la comunidad universitaria para generar y practicar una política internacional, expresamente definida y respaldada por las autoridades universitarias, e implementada por una estructura administrativa y académica apropiada para su organización y promoción adecuada. (Gacel-Ávila, 2010).

Diagrama N° 1 Planificación, Internacionalización y Diplomacia

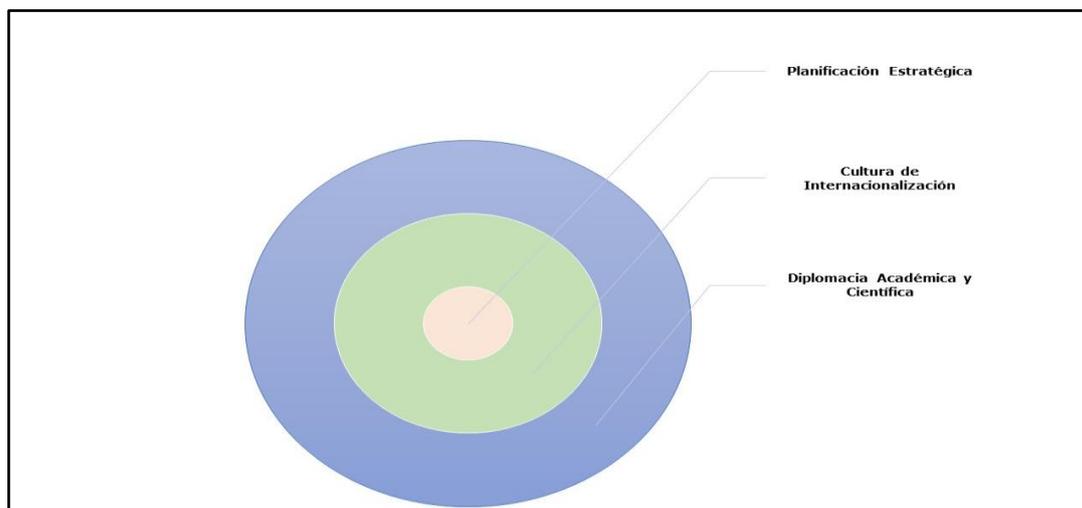


Diagrama N° 1. (Elaboración del Autor)

El proyecto universitario

La construcción de un proyecto estratégico, de estrategias de internacionalización integrales en la universidad y la proyección y ejercicio de una diplomacia académica y científica constituye una idea provocativa para las universidades y sus dirigencias. La perspectiva de una elaboración

compleja puede enfocarse en la acción local, pero sin perder de vista el escenario global. Hoy, lo local no es lo contrario de lo global; más bien son dos términos interrelacionados. De hecho, con las nuevas tecnologías tenemos no solo más espacios globales sino también más espacios locales. La relación entre ambos términos se caracteriza precisamente con el término glocalización.

Consideramos de gran potencialidad y utilidad bucear entre las sinergias posibles y potenciales que se pueden dar entre planificación estratégica-internacionalización-diplomacia que exponen la misión, la visión y los valores institucionales. Las universidades y facultades desde la investigación y su comunicación, con estrategias integrales pueden promover la colaboración en investigación, la rendición de sus actos a la ciudadanía y la creación de infraestructuras que pueden favorecer la movilidad, la internacionalización y la conexión internacional institucional.

La planeación estratégica, por otro lado, permite la identificación de prioridades, acciones y resultados de la estrategia de internacionalización para la institución.

Knight (1994) planteaba hace más de veinticinco años el proceso dinámico de la internacionalización vinculada a la cultura institucional. Según la autora, el objetivo de este proceso dinámico es la creación de una cultura que despliegue la internacionalización al interior de la universidad, que comienza con la identificación de la importancia y de las bondades de la internacionalización (conciencia). Este acto debe ser seguido por el apoyo y la voluntad política de los órganos directivos para su eventual implementación (compromiso), que lleva a una posterior identificación de prioridades, acciones y resultados de la estrategia de internacionalización para la institución (planeación).

La planeación se ve plasmada a través de la implementación de las actividades y servicios administrativos necesarios para la gestión de la

estrategia institucional que consiste en llevar a la acción las acciones programadas (operacionalización). La sostenibilidad y perfeccionamiento a mediano y largo plazo aparece establecida con la evaluación de las actividades, estrategias y resultados alcanzados a nivel institucional (revisión) y finalmente, con el permanente impulso institucional a través del desarrollo de premios e incentivos como motivación para la participación creciente y sostenida de la comunidad académica en el proceso (fortalecimiento).

Diagrama N° 2 Interacciones Internacionalización, Planeamiento Estratégico y Diplomacia

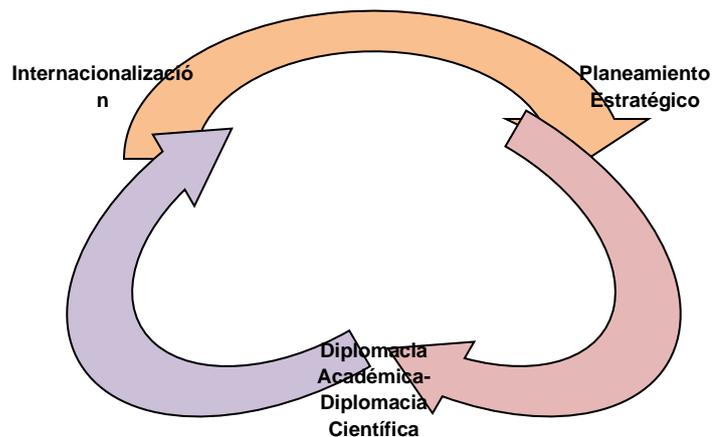


Diagrama N° 2. (Elaboración del autor)

Internacionalización

Según Knight, la internacionalización ha sido definida y entendida bien sea como el desarrollo de una cultura de la internacionalización al interior de la institución (perspectiva organizacional), el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes (perspectiva de competencias), la implementación de actividades internacionales en el desarrollo curricular, movilidad y cooperación académica (perspectiva de actividades) y como un

proceso en el cual se incorpora una dimensión internacional en las funciones sustantivas de la institución de educación superior (perspectiva de proceso).

Jane Knight define la internacionalización de la educación superior como “un proceso que incorpora una dimensión internacional dentro de las funciones sustantivas de enseñanza/aprendizaje, investigación y servicio en las universidades o colleges” (1994, p. 3).

Los estudios acerca de las macrotendencias de la educación superior mundial están avanzando fuertemente en las temáticas de internacionalización, postgraduación y la virtualización de los procesos educativos. Esta última temática ha sido considerada profusamente en el escenario de la pandemia mundial COVID 19 y en el escenario post-pandemia. Las características predominantes de la educación superior global presenta una clara tendencia hacia la privatización y la mercantilización expone fenómenos como la mundialización de los procesos, la internacionalización, la post-graduación y la virtualización de los procesos educativos.

En el ámbito internacional coexisten tendencias en la educación internacional como la flexibilización del currículum, el otorgamiento de los títulos intermedios, el acortamiento de las carreras, los modelos educativos basados en competencias, el incremento de la virtualidad que tiende a la educación sin fronteras, la educación permanente y continua a lo largo de toda la vida, el trabajo interdisciplinario, la investigación científica internacional, los planes de estudio de carácter internacional, el reconocimiento de estudios realizados mediante sistemas de créditos, y el auge de las certificaciones de idiomas extranjeros

Las dinámicas actuales de la educación superior están promoviendo progresivamente cambios sustantivos en los procesos de enseñanza, en el establecimiento de estándares internacionales de calidad, en la conformación de culturas académicas globales. Sin embargo, persiste cierta opacidad en la academia acerca de las causas y motivos sobre por qué la actividad

internacional tiene un rol marginal en las universidades latinoamericanas. Reconocemos que la mayoría de las universidades tienen expresiones públicas en donde destacan los beneficios de la internacionalización, e incluso demuestran algunas actividades internacionales, pero carecen de políticas de internacionalización y estrategias sistematizadas.

Sin plan para generar una conversación social entre los miembros de la universidad, no es posible generar una nueva agenda que ilumine los desafíos presentes de la universidad. Los desafíos del mañana, son los desafíos de hoy.

La promoción de la conversación social de los universitarios debe realizarse para planificar y pensar la universidad en términos estratégicos. Ello puede significar entre otras cuestiones, en la actualización de los estatutos universitarios, el fortalecimiento funcional de las secretarías y departamentos universitarios, la promoción de la internacionalización integral, la búsqueda de socios internacionales en los proyectos de investigación, sin dejar de reconocer a los actores nacionales, regionales y locales, la promoción y el apoyo de las publicaciones académicas propias dándoles prestigio y continuidad, la generación de una marca e imagen universitaria, etc.

Puede percibirse que las universidades latinoamericanas no cuentan aún con las estructuras organizativas adecuadas para organizar e integrar las actividades internacionales para la mejora de sus funciones sustantivas, pese a sus diversas actividades académicas, sus proyectos de investigación y los programas disciplinares que aún no han pensado en insertar las políticas y prácticas de internacionalización en sus currículos regulares. El desarrollo del conocimiento y la ciencia la economía global del conocimiento está exigiendo a las universidades reconocer la importancia de la internacionalización del currículo en su plan de estudios porque existen exigencias de un perfil profesional por competencias en los programas educativos de todas las disciplinas. Tales competencias de los estudiantes universitarios tendrán que reflejar sus conocimientos, capacidades y habilidades y valores para

interactuar en un mundo más interconectado globalmente y culturalmente diverso.

El concepto tradicional de internacionalización ha tendido a ser estrecho y restringido en sus inicios, ya que equiparaba a la internacionalización con viajar o estudiar en el extranjero, conseguir más estudiantes internacionales en el campus, y no se centraba en cómo se deben integrar estos estudiantes en su aprendizaje más amplio, ni en internacionalizar todas las misiones de la universidad. El enfoque tradicional de participación en las actividades de cooperación internacionales sólo está dirigido a un pequeño porcentaje de estudiantes, que acaban con una breve experiencia de internacionalización (Quiroga, 2020).

Con el correr de los años, la palabra internacionalización ha sufrido cierto desgaste y su significado se ha tornado polisémico. Knight (2003) caracteriza la internacionalización como un proceso que integra las funciones sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y extensión, que implica un proceso dinámico y posiciona a la internacionalización como una acción proactiva de las instituciones a los procesos de globalización.

Oregoni (2016) aporta una definición de Internacionalización Solidaria como aquella:

caracterizada por proyectarse endógenamente, es decir que la estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad orientada por organismos nacionales y regionales[...] busca dar cuenta de los lazos que se generan en la búsqueda de beneficios mutuos y de co-construcción de conocimiento. (p.17)

En tanto que para Gacel Ávila(2006) la internacionalización es:

Un proceso de cambio y renovación institucional que busca incorporar una dimensión internacional e intercultural en la cultura, misión, visión, y transversalmente en todas las estrategias de desarrollo para el

fortalecimiento institucional, el mejoramiento de la calidad y la pertinencia del perfil de egresados, de programas docentes, de los productos de investigación y de extensión (p. 61)

Los estudios precedentes sobre los procesos de internacionalización en las universidades argentinas en los últimos años han dado cuenta de:

- que existen factores externos e internos a la educación superior que impulsan la internacionalización. Entre los factores externos se reconoce la aceleración del proceso de globalización económica, la preeminencia del conocimiento como principal factor de producción y el gran desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (Abba et al., 2010).
- Entre los cambios internos al sistema, se señalan el aumento de la demanda de educación superior y la masificación del nivel, en el contexto de los países centrales dada la importancia del capital intangible en el nuevo paradigma de producción, en tanto en los países de la periferia se acentúa el permanente deterioro de las credenciales educativas en el mercado laboral (Abba et al., 2010).
- Entre los actores nacionales que han promovido la internacionalización del sistema educativo en Argentina se encuentra la participación de tres ministerios: el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Abba et al., 2010).
- Otra iniciativa que se desarrolló en el marco de la SPU, es el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), que tuvo como objetivo tanto impulsar las relaciones internacionales de las universidades argentinas como las relaciones internas con otros actores de la sociedad nacional. Desde el año 2006 el Programa de Promoción de la Universidad Argentina desarrolló acciones orientadas a favorecer la inserción de las universidades argentinas en el contexto

de creciente internacionalización de los sistemas de educación superior.

- En otra perspectiva, Mercedes Botto (2017) ha analizado la influencia de los organismos internacionales en el proceso de internacionalización del sistema de Educación Superior Argentino con el propósito de debatir sobre los efectos de convergencia/divergencia que conlleva la globalización económica sobre las políticas públicas nacionales y realiza la reconstrucción histórica del sistema de educación superior argentino entre 1995 y 2015 y desmitifica las explicaciones que se refieren a una sobre-determinación exógena como las tesis voluntaristas que lo hacen por las orientaciones ideológicas del gobierno.
- Otros aportes sobre el tema, son las contribuciones de la internacionalización universitaria, su diversidad y desafíos en América Latina (Quiroga y Trujillo Fernández, 2020), los estudios sobre las dinámicas estudiantiles en la movilidad (Quiroga, 2020) y el caso de los procesos de internacionalización universitaria (Quiroga, 2019).

Diplomacia Científica

En los últimos años, los parámetros del término diplomacia se ampliaron para incluir las acciones de una amplia gama de actores y actividades destinadas a promover las relaciones favorables entre estados (McGill Peterson, 2014).

Si bien tradicionalmente el término diplomacia refiere a la resolución de conflictos es útil también para pensar la cooperación internacional. La diplomacia científica ha sido descrita por diversos autores y expertos debido al auge y a la visibilidad que ha adquirido a nivel internacional en los últimos años como herramienta del denominado *soft power* entre los países y es una herramienta que aporta estrategias, a la solución de los problemas que aquejan a las sociedades del mundo.

Según Copeland (2016) los científicos y los diplomáticos tienen diferentes formaciones y formas de pensar, ya que los diplomáticos son reacios al riesgo, resistentes al cambio, prácticos y centrados en la argumentación, la persuasión y la influencia y los científicos son tolerantes al riesgo, valoran la experimentación, el ensayo y error, el descubrimiento y el cambio. Copeland (2019) entiende a la diplomacia científica como una técnica diplomática mediante la cual el conocimiento de la ciencia y la tecnología es liberado y expandido. La diplomacia científica se ha convertido un proceso mediante el cual los estados se representan a sí mismos y a sus intereses en el ámbito internacional en áreas de ciencia e investigación

Precisamente, en los últimos años, el papel de la educación y del intercambio académico en el desarrollo de relaciones internacionales se ha caracterizado por el término “poder blando” (McGill Peterson, 2014). El poder blando no depende de la fuerza tradicional, sino del vigor y proyección de las ideas y la cultura para influenciar la amistad y la disposición de otros.

Si bien, el uso actual del concepto la asigna a las influencias amistosas y a la buena disposición entre países, es interesante pensar la idea para las instituciones de educación superior. La diplomacia, el ejercicio de ese poder blando, de buenas habilidades comunicativas, de tener buenas relaciones con la vecindad, sirve a las instituciones de educación superior. La diplomacia permite la promoción de la colaboración y la concertación de las relaciones locales/internacionales, dado el carácter internacional de la ciencia y de la investigación en la actualidad.

McGill Peterson (2014) destaca que un informe del Consejo Estadounidense sobre la Educación acerca del compromiso global en educación superior se indicó que las instituciones actuaban paralelamente en temas de competencia y cooperación, concentrándose en la necesidad de que las organizaciones de educación superior, desarrollaran sus propias estrategias de compromiso. McGill Peterson (2014) también indica que la celebración de acuerdos y

convenios no siempre es seguida por una relación duradera y a veces las expectativas terminan en una gran decepción.

Asistimos a un contexto en donde la velocidad del cambio y su expansión, ha sido favorecida por el desarrollo de nuevas tecnologías innovadoras, que ofrece la oportunidad de trabajar solidariamente y en concertación con una diversidad de organizaciones y proyectos. Estamos viviendo un tiempo en que cada vez más, la ciencia, la tecnología y la innovación demuestran ser imprescindibles para generar espacios de intercambio en el mundo internacional (Echeverría King, 2020).

Por otro lado, el número y la variedad de actores en Ciencia y Tecnología Internacional (CTI), donde las universidades son organizaciones paradigmáticas, se ha incrementado exponencialmente. Ello exige una apertura de la diplomacia académica y científica hacia estos sectores en un trabajo conjunto e integrador para la promoción de los intereses institucionales. Echeverría King (2020) destaca que la cooperación entre países ubicados en el Sur Global no es nueva y que comenzó a ser dinámica a mediados del siglo XX después de la emancipación de países que eran colonias de países del Norte. Se conoce como el Sur Global a un bloque de países ubicados en Asia, América Latina y África, que comparten desafíos, problemas y recursos similares.

Existe una tendencia de los sistemas de educación superior menos desarrollados a la búsqueda de relaciones con otras universidades a las que consideran más prestigiosas para generar nuevas acciones y/o aumentar y complementar su desarrollo. Distintas instituciones de educación superior están desarrollando estrategias de internacionalización más amplias y ambiciosas para buscar acuerdos cooperativos que los definan como instituciones mundiales, persiguiendo una variedad de objetivos como el enriquecimiento de sus programas académicos, la ampliación de la base de conocimiento y experiencia de sus estudiantes, la formación de un cuerpo estudiantil y académico más multicultural, la posibilidad de mayores

posibilidades para los académicos para unirse a redes de investigación internacionales y desarrollar un amplio espectro de actividades conjuntas con beneficios mutuos (McGill Peterson, 2014).

Con esta visión, pequeñas unidades académicas como las facultades regionales de distintas universidades y hasta organizaciones de educación superior de gran tamaño pueden generar estrategias de poder blando en la búsqueda de posibilidades y sinergias con otras organizaciones similares o diferentes. Se trata de dar a conocer que se hace y que se produce en el seno universitario y cómo esas acciones o esos productos puedan servir a otros actores o a la propia ciudadanía.

En términos de Echeverría King (2020), la *Diplomacia Científica* busca apoyar a los países en la búsqueda de aliados y recursos para la ejecución de proyectos, programas y políticas de interés nacional, transnacional y global. En este camino, existen muchas maneras en que los científicos pueden contribuir a este proceso a través del intercambio de conocimientos.

En el marco de la internacionalización solidaria, los países latinoamericanos, basados en realidades culturales similares, se agrupan para generar acciones y actividades de cooperación sur-sur con el fin de transferir este conocimiento, generar capacidades, formar capital humano, fortalecer los esquemas de ciencia, tecnología e innovación, establecer redes de colaboración que atiendan a las perspectivas regionales y organicen las acciones con perspectiva endógena (Echeverría King, 2020).

La vinculación en el marco de los planes estratégicos institucionales entre internacionalización de la educación superior y diplomacia académica y/o científica es posible, auspiciosa y genera y posibilita desarrollos sustantivos en el accionar institucional. La internacionalización constituye un meta concepto desde donde pensar el desarrollo institucional integral de la universidad, expandida por la idea de diplomacia.

Bibliografía

- Abba, J.; López, M.; Taborga, A. (2010). Internacionalización de la Educación Superior: Hacia un enfoque contextualizado, multidimensional y operativo. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5624/ev.5624.pdf.
- Botto, M. (2015). La transnacionalización de la Educación Superior ¿Qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del Mercosur (1992-1912) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6(16), 90-108.
- Botto, M. (2017). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿determinantes exógenos o endógenos?. *Desafíos*. 30. 10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5281.
- Clemente, F. A. S., & Morosini, M. C. (2019). Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento? *Revista Internacional De Educação Superior*, 7, e021001. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8654622>.
- Copeland, D. (2016). Opinion Science diplomacy for the age of globalization. International Institute for Applied System Analysis <https://iiasa.ac.at/web/home/resources/publications/options/160606-Science-diplomacy-age-globalization.html>.
- Cunha Rocha, L.; Stallivieri, L. (2020). A Comunicação Institucional e a Internacionalização da Educação Superior: uma Revisão de Literatura. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 7, p. e021034, 2020. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8660540. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660540>.

- Dias, M. Ávila, Cordeiro, D. S. (2019). Modelos internacionales de educación superior e a universidade atual. *Revista Internacional De Educação Superior*, 7, e021002. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8655811>.
- Echeverría King, L. (2020). La Diplomacia Científica y la Internacionalización solidaria: catalizadores en tiempos de pandemia para las Universidades. En Boletín del Comité de Ciencias Políticas y Sociales de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. N° 1. Año 2020. "El tiempo que vivimos. COVID 19 y su impacto en nuestras sociedades". Compilado por Miryam Colacrai y Silvia T. Álvarez. Coordinado por V. Gastón Mutti. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. https://www.researchgate.net/publication/343798070_La_Diplomacia_Cientifica_y_la_Internacionalizacion_solidaria_catalizadores_en_tiempos_de_pandemia_para_las_Universidades.
- Gacel Ávila, J. (2006). Calidad y Educación sin Fronteras. Conferencia del XV Encuentro Internacional de Educación a Distancia en Guadalajara, Jalisco, México. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num6/pdfs/calidad_fronteras.pdf.
- Gacel-Ávila, J. (2010). «Factibilidad del Proceso de Bolonia en América Latina». En: F. López, D. Rivarola (eds.). La Universidad ante los desafíos del siglo XXI. Asunción, Paraguay: Revista Paraguaya de Sociología, 93-115.
- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. Issue No. 7.
- McGill Peterson, P. (2014). Diplomacia y educación: un panorama mundial en constante cambio. *International Higher Education* Número 75. http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/75/HIGHER_AGOSTO.pdf.
- Oregoni, M. (2016). "La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región

latinoamericana", *Revista Artigos*, 3 (1) 114-133. DOI: 10.22348/riesup.v0i0.7667.

Qiang, Z. (2003). *Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework*. *Policy Futures in Education*, 1 <http://www.unal.edu.co/ori/red-orion/docs/Conceptual-Framework-Internationalization.pdf>.

Quiroga, S (2018). *La Auditoría Comunicacional como aporte al Plan Estratégico*. 20vo Congreso REDCOM. Primer congreso latinoamericano de comunicación de la UNVM. Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Quiroga, S. (2020). Alunos e internacionalização mobilidade estudantil nos processos de internacionalização. *Revista Internacional de Educação Superior*. VI. 6. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653867/21472>.

Recibido: 15/02/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Quiroga S. (2021), Planeación, Internacionalización y Diplomacia en Educación Superior. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número Especial, San Luis, 131-149.





RevID
Número Especial, 2021

Equipo de Diseño

Esp. María Paula Isgró

Tatiana Escudero

Mg. Paola Allendes

Lic. Dayana Alfaro



151

Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

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



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas