Kairos

Revista de
Temas Sociales

ISSN: 1514-9331

AÑO 25
N°48
DIC 2021

Una publicación de Proyecto Culturas Juveniles
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 – VOL I
TEMAS LIBRES

ARTE DE TAPA

“Lo que queda en los márgenes"

Oleo s/tela / 1.00 m x 1.00m

Claudia Martínez http://www.claudiamartinez-pintura.blogspot.com.ar/

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 – VOL I
TEMAS LIBRES

ÍNDICE

Contenido

A lxs lectorexs de KAIROS, revista de temas sociales 4

Subjetividades masculinas actuales Análisis de un grupo de varones de mediana edad de la ciudad de San Luis 7

Crítica dialéctica en el "Enfoque Sociocultural" (Primera parte) 26

CURRICULUM Y PANDEMIA 38

Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos 38

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 – VOL I
TEMAS LIBRES

Kairós, revista de temas sociales

ISSN 1514-9331

http://www.revistakairos.org/

A lxs lectorexs de KAIROS, revista de temas sociales

Para quienes llevamos adelante el proyecto *KAIROS*, siempre constituye un gusto saludarles. Al mismo tiempo agradecemos a todxs por la visita al sitio de la revista y la lectura de sus artículos. Desde el inicio de la propuesta, allá en 1997, nos propusimos construir ENTRE TODOS, un espacio apropiado para investigadoras e investigadores, tanto del país como internacionales.

Junto a aquel objetivo, siempre hemos buscado que tanto la edición como el acceso al sitio de *Kairós, revista de temas sociales*, responda a cuidadosos criterios científicos y estéticos y, unido a ello, favorecer el acceso y visibilización de todos los artículos.

Enmarcado en el primero de los objetivos señalados, la revista siempre consideró que su espacio estuviese a disposición de las y los investigadores que consideran que *Kairós*, es un espacio apropiado para compartir y difundir artículos y/o ensayos resultantes de reuniones científicas.

En el número 48 de la revista se decidió- junto a lxs coordinadores de la actividad- publicar los trabajos científicos comprendidos en el *V Simposio de investigadores en juventudes de Argentina-Colombia: "El mundo entre nosotros: Confinamientos, distanciamientos y aperturas para la*

investigación en juventudes en América Latina", realizado en la Universidad Pedagógica Nacional entre el 25 y el 27 de noviembre del 2020 con modalidad virtual.

Para *Kairós, revista de tema sociales*, constituye un orgullo que investigadoras e investigadores del país y extranjero, elijan nuestro proyecto para compartir sus textos académicos. Por tal razón y debido a la extensión que implica incorporar todos los artículos comprendidos en los espacios Temas Libres y Dossier, tomamos la decisión de presentar en tres volúmenes todo el material del Número 48 que se organizan de la siguiente manera:

1) Volumen 1: Incluye los artículos de la sección Temas Libres
2) Volumen II: incluye los artículos del Dossier con los ejes A y B
3) Volumen III: incluye los artículos del Dossier con los ejes C y D

Agradecemos a autoras y autores, a las y los evaluadorxs que confían en la calidad científica de la revista. Al mismo tiempo agradecemos a las y los lectores que hallan en los textos publicados insumos apropiados para sus intereses académicos. Todo lo expresado nos permite reforzar y acrecentar la importancia del conocimiento científico y el derecho al acceso abierto*. Kairós, revista de temas sociales*, desde sus orígenes, tuvo como premisa fundamental apostar por el acceso libre a las publicaciones científicas.

A TODXS GRACIAS!

La editora

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021

Sección: TEMAS LIBRES

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 – VOL I
TEMAS LIBRES

Subjetividades masculinas actuales

Análisis de un grupo de varones de mediana edad de la ciudad de San Luis

Silvina A. Arias[1].
Florencia G. Baglione[2].

Recibido: 08/09/2021
Aceptado: 01/10/2021

Resumen

El presente artículo deriva de un Proyecto de Investigación Consolidado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, que aborda las relaciones asimétricas de poder entre los géneros masculino y femenino. El objetivo de este trabajo es analizar en cuatro varones cis heterosexuales, ubicados entre los 50 y 60 años, el despliegue libidinal, el manejo de la hostilidad, los ideales y su relación con el narcisismo, las cualidades de las funciones de apego y tercera, el desempeño en los ámbitos público y privado, entre otros. Se busca identificar los modos de subjetivación predominantes en estos sujetos, ya sean tradicionales, transicionales e innovadores (Tajer, 2009). Cabe señalar que se parte de la hipótesis de que un mismo varón puede poseer características tradicionales en algunas áreas de su vida y en otras presentar aspectos más innovadores o transicionales. En este sentido, los varones que participan de esta investigación formarían parte de las masculinidades emergentes (Olavarría, 2001), éstas no constituyen un grupo homogéneo de sujetos, aunque tienen como característica común el despliegue de sus emociones, lo cual les permite valorar sus vínculos, participar de las tareas de crianza y establecer relaciones de pareja con más diálogo.

Resulta relevante identificar cómo algunas de estas cualidades pueden emerger a partir de la vivencia de ciertas situaciones vitales y/o de crisis (Eyheremendy, 2016). Se exploran además las posibilidades que estos varones tienen de revisar aspectos de su subjetividad en relación a los ejes mencionados.

Palabras Clave: modos de subjetivación; masculinidades; psicoanálisis y género.

[1] Profesora Adjunta de la Asignatura Psicoanálisis: Escuela Inglesa. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Mails: silvinaarias00@gmail.com

[2] Auxiliar de Primera de la Asignatura Psicoanálisis. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Mail: fbaglione@gmail.com

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 – VOL I
TEMAS LIBRES

Current masculine subjectivities. Analysis of a group of middle-aged men from the city of San Luis

Abstract

This article is derived from a Consolidated Research Project of the Faculty of Psychology of the National University of San Luis, which addresses the asymmetric power relations between the male and female genders. The objective of this work is to analyze in four cis heterosexual men located between 50 and 60 years, libidinal display, the management of hostility, ideals and their relationship with narcissism, the qualities of attachment functions and third, performance in public and private spheres, among others. It seeks to identify the predominant modes of subjectivities in these subjects, whether they are traditional, transitional and innovative (Tajer, 2009). It should be noted that it is based on the hypothesis that the same man may have traditional characteristics in some areas of his life and in others present more innovative or transitional aspects. In this sense, the men who participate in this research are part of emerging masculinities (Olavarría, 2001), they do not constitute a homogeneous group of subjects, although they have as a common characteristic the unfolding of their emotions, which allows them to value their bonds, participate in parenting tasks and establish relationships with a partner with more dialogue.

It is relevant to identify how some of these qualities can emerge from the experience of certain vital and / or crisis situations (Eyheremendy, 2016). The possibilities that these men have to review aspects of their subjectivity in relation to the aforementioned axes are also explored.

Keywords: modes of subjectivation; masculinities; psychoanalysis and gender.

Introducción

La caída de la masculinidad tradicional como el emblema para todos los hombres y la necesaria revisión de este modelo ha permitido que se crearan espacios en los que surgen como posibles nuevas masculinidades. Estos incipientes modelos invitan a que los varones expresen sus emociones y compartan las tareas de cuidado entre otras modificaciones que comienzan a resquebrajar el estereotipo tradicional.

Se considera indispensable analizar las subjetividades emergentes en el presente contexto histórico social, y explorar los grados de profundidad y/o superficialidad del impacto subjetivo de las transformaciones epocales.

Este artículo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado Nº 120318; 22/P807: “Análisis de la incidencia de las relaciones de poder en la construcción de las subjetividades femeninas y masculinas desde el psicoanálisis con perspectiva de género”, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. El marco teórico referencial está constituido por el entrecruzamiento entre el psicoanálisis y los estudios de género.

Se considera pertinente destacar que este artículo está escrito desde el lenguaje inclusivo porque se cree necesario su uso para comenzar a prefigurar espacios más democráticos e igualitarios en todos los ámbitos. La posibilidad de la implementación de este lenguaje es producto de luchas históricas y la reciente

incorporación a espacios académicos, en la Universidad Nacional de San Luis se enmarca en la Resolución CS Nº151/20.

La metodología utilizada es cualitativa y el tipo de estudio es descriptivo-interpretativo. El instrumento seleccionado es una entrevista semi-estructurada creada para responder a los objetivos propuestos desde el Proyecto.

La muestra (N=40) está compuesta por mujeres y varones de dos franjas etarias (25-35 y 50-60 años). Del número total de participantes, veinte son varones y diez de ellos están ubicados en la segunda franja etaria (50 a 60 años). En este artículo se analiza un grupo de cuatro varones cis heterosexuales de mediana edad. Al momento de la entrevista, del subgrupo de varones analizados (N=4) dos convivían con sus parejas, uno relató que tenía una relación afectiva y el restante señaló que luego de su divorcio no había constituido una nueva pareja. Los cuatro son padres, las edades de sus hijos e hijas oscilan entre los 10 y los 30 años.

El nivel de escolaridad de tres de ellos es terciario completo y el del otro universitario incompleto. En cuanto la actividad laboral: dos poseen un trabajo formal, uno de ellos es docente y el otro ocupa un cargo jerárquico en una empresa. Los dos restantes trabajan de manera autónoma, uno posee un oficio y el otro realiza diferentes actividades a las que llama changas.

En este trabajo se analiza a partir del discurso de los entrevistados: los mandatos que han internalizado, sus ideales, los modelos identificatorios, sus modos vinculares, y la manera en que ejercen su paternidad, el despliegue libidinal, en particular el de la hostilidad y apego. En función de ello, se considera que tres de estos varones se ubican en la categoría de transicionales y uno en la de innovador, siguiendo lo propuesto por Tajer (2009) respecto a los modos de subjetivación. En términos generales, se advierte en estos sujetos un distanciamiento de ciertos mandatos de la masculinidad hegemónica. En el relato de los varones transicionales, se puede observar el desdibujamiento de algunos atributos asignados a las masculinidades tradicionales, y cierta incertidumbre acerca de lo que implica ser varón en la sociedad actual.

A partir del análisis realizado, se advierte que algunos mandatos impuestos por la sociedad patriarcal se resisten a las transformaciones, sin embargo, se cree que asistimos en algunas subjetividades masculinas actuales a cambios que resultan esperanzadores en cuanto evidencian una revisión crítica de los estereotipos de género.

Marco teórico

La articulación entre psicoanálisis y las teorías de género es el espacio teórico desde donde se nutre este artículo, así como el proyecto de investigación en el que se enmarca. En su prólogo Dio Bleichmar sostiene que la introducción del concepto de género es lo que ha permitido el diálogo entre feminismo y psicoanálisis. (Meler y Dio Bleichmar, 1996). Se destaca el valor de las producciones donde la crítica feminista desde el interior de la doctrina psicoanalítica permite la deconstrucción de conceptos que establecen una asimetría simbólica, la cual se propaga como una teoría implícita del poder. Dio Bleichmar

(Meler y Dio Bleichmar, 1996) afirma que esta articulación teórica posibilita la generación de nuevos fundamentos sobre la subjetividad.

Las transformaciones sociohistóricas están impactando en los discursos hegemónicos sobre las construcciones genéricas. Los estudios sobre la constitución del psiquismo y las diferencias en las subjetividades no son ajenos a estos fenómenos sociales por lo que desde hace unos años la construcción de las masculinidades también forma parte de la temática de estudio.

Blestcher (2012) afirma que en la actualidad los estereotipos dominantes que sostienen ideales e imperativos de autonomía, dominio, control y potencia sexual se fracturan y emergen formas específicas de padecimiento. Todo esto resulta de importancia, fundamentalmente clínica pero también cultural, ya que los diferentes modos de sufrimiento pueden expresarse como una vivencia de vacilación o fragilización de la masculinidad.

El modelo hegemónico de masculinidad es una construcción social y como tal preexiste al sujeto y se constituye en un organizador privilegiado a través del cual se asignan roles, se imponen ciertos comportamientos. Los modos de subjetivación permiten valorar lo que cada varón construye en su singularidad, con las divergencias que pueden producir las resignificaciones y articulaciones entre los distintos estratos psíquicos y la cultura. (Córdoba, 2015).

Aspiazu Carballo (2017), sostiene que la masculinidad tradicional es un modelo que está deslegitimado, al menos en algunos ámbitos y espacios sociales. Señala que existen una gran cantidad de varones que encarnan el modelo de masculinidad clásica, sin embargo, argumenta que es otro el ideal que en estos momentos marca el camino de lo deseable y admisible y es el que actualmente se conoce como nueva masculinidad. La empatía y las lágrimas que antaño eran impensadas por los sesgos de género, ya no se consideran un tabú y empiezan a ser parte de las imágenes posibles de las nuevas masculinidades. Los sentimientos y su expresión ocupan en la actualidad un lugar importante en la vida de muchos de los varones, esto no significa que los hombres tradicionales tuvieran una vida desprovista de emocionalidad, más bien muestra que sólo se alentaba en ellos el desarrollo de algunos sentimientos y se reprimían aquellos vinculados a la femineidad. El autor (2017) manifiesta que aún sin exhibir de manera estricta los atributos tradicionales de la masculinidad, de algún modo todos los varones continúan haciendo usufructo de ciertos privilegios.

Meler (1998) propuso diferentes categorías de análisis a las que denominó modos de subjetivación: tradicional, transicional e innovador, para cada uno de los géneros. Tajer (2009) retomó lo conceptualizado por su predecesora y enriqueció este concepto con aportes interdisciplinarios. La autora describió cómo las relaciones de poder asimétricas y los mandatos de género establecen condiciones sociales que determinan estilos específicos de circulación libidinal e inciden en la constitución del narcisismo, según el género que se asume.

Respecto de los modos de subjetivación, el modo tradicional hace referencia a aquellos varones que están estructurados como proveedores y sostenedores económicos de la familia, centrando su interés en el mundo público, con una división asimétrica de roles y poderes entre los géneros. Este modo está íntimamente ligado al ejercicio del poder y el control. En las relaciones afectivas, presentan un doble

estándar moral en lo que concierne al ámbito de la sexualidad y en relación a ello también presentan una separación tajante entre ternura y erotismo. Hay una legitimación de la expresión de la hostilidad y consideran válido el uso de la violencia cuando sienten en riesgo su dominio y valoración social.

En el modo transicional de subjetivación se incluyen a varones que se interesan por generar vínculos más equitativos con el género femenino. Estos sujetos han tenido un fuerte apego a las figuras femeninas durante su crianza y han desarrollado una gran empatía hacia ellas. Se han identificado con la capacidad de expresar la emocionalidad y es un atributo que articulan a los mandatos y habilidades para el desarrollo de su masculinidad pública. Son capaces de un mayor despliegue de su afectividad, que se traduce en vínculos de pareja y familia más íntimos. Sin embargo, persiste una asimetría de poder en los mismos que siguen siendo de dominio, aunque más atenuado. Conservan el modelo de varón proveedor tradicional, pero ello no les impide valorar el trabajo de las mujeres. Esta situación les genera múltiples paradojas en la articulación de áreas de sus vidas, proyectos y modelos tanto personales como de pareja. Hacen un uso instrumental de los sentimientos hostiles y aunque pueden desplegar la violencia en situaciones límite, a diferencia de los tradicionales pueden intentar reparar o detener el daño causado o posible. Suelen hacer una valoración del control de la hostilidad y vivenciar esto como un grado de adquisición de madurez. Niegan los conflictos afectivos, porque la habilidad de expresión y resolución de los mismos es deficitaria. Logran un mayor grado de autonomía en relación a los ideales de género que los varones tradicionales, ya que, si bien les importa la competencia, valoran más el proceso cualquiera sea el grado de logro. Se permiten ser ellos mismos, más que como el hombre debe ser. En relación a lo erótico parecen susceptibles de mayor integración entre los sentimientos de ternura y erotismo. Conservan cierta expectativa de recibir cuidados maternales en sus vínculos de pareja mientras que al mismo tiempo valoran el goce erótico de estas. Se mantiene la degradación del objeto, pero de una manera más atenuada. La doble vida afectiva y moral les genera más conflicto que a los varones tradicionales ya que les importa sostener un vínculo de goce y amor y además tienen conciencia del sufrimiento que les ocasionarían a sus parejas y que es posible que las pierdan.

El ideal del yo está compuesto por valores relacionados con el esfuerzo, la bondad y la responsabilidad. En concordancia con ello su autoestima depende del buen desempeño en el ámbito público y el reconocimiento de les otres en el mismo, pero también de sentirse queridos por sí mismos, más allá de sus logros. Hay una expectativa de equilibrio entre el ámbito privado y el público. No se sienten amenazados si expresan sus sentimientos y el éxito no es el valor más apreciado, a diferencia de los varones del modelo tradicional.

Les interesa mantener vínculos de amistad especialmente con varones, donde priman los temas laborales y del mundo público. Mientras sospechan de la amistad intergéneros. Se consideran capaces de perdonar y pueden establecer vínculos nuevos en base a afinidades.

En relación al cuerpo, coexiste la exposición a riesgos, excesos y la falta de registro de sus estados corporales con la importancia del cuidado y la estética corporal.

Tajer (2009) sostiene que los varones innovadores no constituyen un tipo específico de construcción subjetiva, sino que tienen como aspecto común construir su masculinidad sobre el éxito en el ámbito

público, la vida en pareja y la paternidad como posibles, pero ya no como mandatos de género. Existe una mayor preocupación del cuidado de sí mismo y en ese sentido, un mayor ejercicio de la empatía y el cuidado de les otres. Pueden desplegar su hostilidad y otras emociones más libremente teniendo en cuenta lo que generan en les demás. Tienen un buen registro del dolor y el sufrimiento tanto cuando lo padecen ellos mismos como cuando lo sufren otres. No temen perder el control de la hostilidad y son capaces de evaluar las situaciones de competencia para decidir si afrontarlas o evitarlas. Su identidad está más ligada a valores personales internos que al sostenimiento de una identidad viril y a los mandatos genéricos. El éxito no es tan importante en sus vidas como sí lo es la posibilidad de desplegar sentimientos tiernos en la cotidianeidad.

En el plano de la sexualidad, estos varones se interesan por la integración de la corriente tierna y la erótica. Valoran el goce en la pareja, y ello puede ocasionar conflictos y rupturas, cuando no se logra. Mantener otras relaciones fuera de la pareja, está considerado como una posibilidad mutua, se reconoce que puede producir sufrimiento en le otre, por ello si sucede no se comunica a excepción de que se quiera romper el vínculo. La satisfacción que les genera el vínculo de pareja, conduce a considerar la fidelidad como un valor personal.

La capacidad afectiva es central en estos varones, aunque no hayan sido socializados para expresar sus sentimientos, intentan hacer espacio a sus emociones y cultivarlas. Valoran la pareja, la paternidad, sus amistades que son de ambos sexos y están basadas en afinidades. Construyen vínculos con profundidad afectiva, y pueden ser capaces de construir nuevas amistades. Poseen la capacidad de perdonarse y perdonar.

Respecto del cuerpo lo perciben como propio, es decir que pueden registrar el cansancio y detenerse a descansar, aunque todavía permanece la exposición al riesgo, está más equilibrada y ligada más a una idea de la aventura. La representación del cuerpo aparece como ligada no sólo al rendimiento sino también al placer y el cuidado.

En relación a las diferentes subjetividades construidas por los varones, la conceptualización de Masculinidades Emergentes propuesta por Olavarría (2001) hace referencia a varones que suelen expresar más abiertamente sus emociones, especialmente de sensibilidad y ternura, participan de tareas de crianza y sus vínculos de pareja podrían ser considerados más igualitarios. Para Eyheremendy (2016) estas masculinidades:

suelen presentar subjetividades donde tensionan diferentes modelos. Es decir, en algunas áreas de su vida pueden comportarse según un modelo tradicional, mientras que en otras presentan conductas según modalidades que se desmarcan de aquel. Por otra parte, estas variaciones no son las mismas en todos los varones, ni en todas las situaciones. En efecto, también interesa destacar que las subjetividades masculinas están en procesos de producción. En consecuencia, pueden responder mediante modalidades diferentes según las situaciones, etapas vitales, etc. que estén atravesando (p. 66).

Este concepto, desde nuestra perspectiva, enriquece las categorizaciones elaboradas por Tajer (2009), permitiendo un análisis complejo de los modos de construcción de la masculinidad, poniendo de

relevancia que en las subjetividades se tensionan e imbrican diferentes cualidades provenientes de modelos identificatorios distintos.

Análisis del material clínico

El análisis del material obtenido a través de las entrevistas realizadas a los cuatro varones cis heterosexuales que conforman la muestra seleccionada para este artículo, permite afirmar que la transformación de las representaciones sociales actuales sobre lo que significa ser varón y el pasaje por situaciones vitales dolorosas, les han posibilitado tomar distancia del modelo identificatorio propuesto por la masculinidad tradicional, dando lugar a la emergencia de nuevas maneras de ser varones y a un modo particular de vincularse.

Según lo propuesto por Tajer (2009), se considera que Manuel (50 años), Martín (50 años) y Luis (53 años) presentan en la actualidad una subjetividad transicional, el cuarto sujeto Juan (57 años) ha sido ubicado, de acuerdo al análisis de su discurso, como un varón innovador.

En las vidas de los varones transicionales, tanto en el ámbito público como privado, se advierte la tensión que les genera la coexistencia de nuevas maneras de ser padre, pareja, trabajador, entre otras y el ideal de género que han introyectado. En este sentido se acuerda con Meler (2019) quien sostiene que la erosión de las idealizaciones que primaban sobre la masculinidad es experimentada como una pérdida dolorosa y que les demanda una reorganización de su proyecto de vida. La expresión de Manuel da cuenta de ello: "tenía un trabajo estable en fábrica, tenía la idea de que debía mantener una familia si o si, todo lo que la sociedad dice que tiene que hacer un hombre yo lo hice, ahora di un giro de 180 grados".

Cabe resaltar que el único sujeto que se ubica en la categoría de innovador, se definió como varón enumerando todas las cualidades de la masculinidad tradicional que considera que no posee. Expresa: "Como varón (piensa) te podría decir lo que no soy, no soy autoritario, no soy posesivo, no soy celoso… tengo una actitud de protector creo que por ser el mayor me quedó eso de proteger de estar mirando alrededor, de macho alfa sin ser macho, macho menos (se ríe) *..."* (Juan, 57 años). El entrevistado se reconoce como un varón distinto al propuesto por el estereotipo, sin embargo, no siente que por ello deje de serlo. Esta es una diferencia significativa con el subgrupo de los transicionales que debido a ciertos cambios parecen sentir amenazada su masculinidad. Estos varones evidencian una preocupación por poder identificarse con un modelo, si ya no son varones tradicionales deberán denominarse personas, sin hacer referencia al género, develando las dudas que sienten respecto a si se puede ser hombre de otra manera, diferente a la aprendida. Las siguientes viñetas ilustran estas consideraciones:

"*Es que yo no sé si varón… me dejaste resonando con varón. Yo me identifico como persona, siempre trato de hablar desde la persona, porque tengo mi parte femenina y mi parte masculina, entonces me gusta más la definición de persona que de hombre"* (Manuel, 50 años).

"Una pregunta rara…bueno… ¿cómo varón? ¿Hay opciones? ¿A ver a qué apuntas…"? (Luis, 53 años).

Se advierte en estos sujetos junto al abandono de aspectos de la masculinidad tradicional, el reconocimiento y la necesidad de estar abiertos a otras posibilidades, a cambios en las modalidades identificatorias.

"Mierda. No sé. Desde todos lados creo que soy bastante abierto, desde lo espiritual, afectivo y lo laboral también. Trato de escuchar lo que quiero y hacerlo, de aprender como persona." (Manuel, 50 años)

"Yo creo que tengo una mente abierta. Si bien actúo y me relaciono conforme a mis valores, no pretendo cambiarle la vida a nadie ni pretendo que nadie me la venga a cambiar a mí, escucho las opciones y respeto, creo que esa es la base de cualquier relación, el respeto…" (Luis, 53 años).

A partir de estas expresiones se conjetura que estos varones han podido romper los estrechos límites que impone la masculinidad tradicional, abandonando la rigidez característica de estas subjetividades y logrando un pasaje hacia modalidades subjetivas más acordes a los cambios actuales. Habría un corrimiento de esas masculinidades hegemónicas, a modalidades subjetivas menos estereotipadas. En este sentido, es significativo que el respeto por les demás sea considerado una cualidad central por los tres a la hora de definirse a sí mismos como personas. En el análisis del material clínico se advierte el esfuerzo consciente y constante que realizan los entrevistados para escuchar, comprender y aceptar los distintos puntos de vista, los planteos y demandas que les realizan sus parejas actuales y también sus hijes. Martín (50) expresa:

"…Las situaciones que son personales, donde se ponen en juego los sentimientos, que son las cosas que duelen, yo primo las relaciones antes que la diferencia. Con la gente cercana, las discusiones existen, pero dentro de cierto paréntesis, no se sale de ahí, eso me costó muchos años...". Esta viñeta ilustra la capacidad empática del entrevistado de respetar y tolerar los diferentes puntos de vista, situaciones en las que privilegia los vínculos por sobre tener la razón. Es de destacar que asocia esta posibilidad con un trabajo personal, podría inferirse de desconstrucción, que le llevó un tiempo realizar. En este sentido, se considera que su subjetividad actual ya no se corresponde con el estereotipo tradicional de varón, jefe de familia, capaz de decidir por todes.

Este subgrupo de varones transicionales ha realizado un cuestionamiento y alejamiento de los mandatos e ideales tradicionales, sin embargo, aún reproducen en sus vidas y espacios vinculares algunos estereotipos de género y continúan usufructuando los privilegios masculinos. Ejemplo de ello son las siguientes expresiones:

"*…Poner la cabeza en cero, y no sé, hay un dibujito que yo siempre me río porque a mí me pasa, es Homero muestran su cabeza y solo tiene un monito que aplaude, yo llego a mi casa y dejó que el monito haga lo suyo, si hace falta salgo de eso, pero necesito ese momento, a muchos hombres les pasa, es algo del género...Entre varones tenemos diferencias y lo arreglamos a los sopapos y pasó, las chicas les puede llevar toda la vida, se echan en cara lo de 20 años atrás…".* (Martín, 50).

"...Y el masculino, si me escuchan las feministas me van a cortar las de abajo (risas), pero creo que…es muy relativo, pero me parece que la energía masculina que es como más simple, más directa, que por ahí sé que lo tengo a esa parte "no demos muchas vueltas, es para allá" y por ahí la femenina es muy vueltera o trata de abrirse mucho el panorama..." (Manuel, 50).

Estos enunciados permiten advertir que a pesar de que estos tres varones se perciben a sí mismos como alejados de los mandatos tradicionales, persisten en ellos ciertos estereotipos sobre los géneros que están en la base de sus consideraciones, aunque se expresen de una manera menos directa y agresiva. La naturalización de ciertas cualidades adscritas a varones y mujeres de manera diferencial les lleva a sostener que el género femenino no puede resolver conflictos de manera asertiva sin la participación de un varón, así como que no es capaz de tomar una decisión importante. Cabe recordar que tradicionalmente como resultado de la división sexual del trabajo se establecieron territorios estancos para cada género, se reservó para el varón el espacio público y para las mujeres el ámbito privado. El desempeño de las tareas propias de cada mundo requería características y habilidades diferentes que fueron cultivadas en cada género a partir de la socialización. En este sentido, se equiparó con la femineidad la capacidad afectiva de comprender, contener, cuidar y al varón con la racionalidad, el éxito y la competitividad, entre otras.

En relación al usufructo de ciertos privilegios se advierte cómo este subgrupo si bien valora y pondera la capacidad de cuidado asignado al género femenino, a su vez escudados en estas creencias sienten que poseen el derecho de descansar cuando finaliza su jornada laboral. Este tiempo de ocio está vedado para las mujeres quienes al regresar a sus hogares se ven exhortadas a continuar su jornada laboral ya sea con las tareas domésticas y/o de crianza.

Cabe señalar que Juan (57 años), el varón innovador, relata que en ciertas ocasiones se siente algo *machirulo,* pero sostiene que está tratando de reparar eso y de pedir ayuda. “Le digo a nuestras hijas que son todas mujeres, cuando vean esas actitudes por favor señálenmela. A veces me pasa que por ejemplo si no pueden abrir la puerta con una llave digo: cómo no van a poder”. Estas expresiones darían cuenta de un cuestionamiento constante y del esfuerzo que realiza de identificar y revisar estereotipos que ha incorporado. Es decir que puede utilizar sus funciones mentales como la atención, el juicio crítico y también la memoria, de manera adecuada. Sin embargo, en su caso, aunque tenga una vigilancia interna acerca de la reproducción de estereotipos y mandatos, en su vida cotidiana emergen situaciones en que los mismos se mantienen vigentes y se sostienen inalterados sin que él los pueda advertir. Un ejemplo de ello lo constituyen las siguientes expresiones:

“... por ahí hay cosas que yo las hago inconscientemente por ejemplo yo llego a casa muy mugriento entonces más o menos me desvisto en el patio me meto a bañarme y me voy a mirar noticias, entonces pensar la cena a mí no se me pasa por la cabeza, llega ella y dice que cenamos y no, ni se me ocurrió, y me dice siempre lo mismo, y lo tengo que hacer consciente no está en la estructura masculina hacer eso...” (Juan, 57).

La convivencia de los prejuicios y mandatos ligados a un modelo de masculinidad tradicional a la par de nuevas maneras de pensar y actuar se advierte en todo el material de estos cuatro varones en diferentes niveles y en cada uno de los ámbitos de sus vidas. Estas paradojas requieren de la implementación de procesos de disociación que hacen posible la coexistencia de estas contradicciones sin que se genere un constante conflicto.

En base a lo relatado por los entrevistados, se infiere que el modelo identificatorio de masculinidad que la pareja parental y la sociedad les propuso a los cuatro entrevistados se corresponde con el

estereotipo tradicional. Sin embargo, cada familia a través de sus particularidades propició que sus subjetividades incluyeran aristas que distan de la masculinidad hegemónica, las que luego se convirtieron en terreno fértil para que ellos pudieran hacer una revisión crítica de este modelo. Las figuras parentales son descritas en su mayoría como empáticas, comprensivas, afectuosas a la vez que tradicionales respecto a la división sexual del trabajo al interior de la familia. Cabe señalar que las cuatro familias de origen estaban conformadas por padre y madre, hermanas/os, siguiendo el modelo de familia nuclear. Los padres eran identificados como proveedores económicos y sus madres eran quienes se ocupaban de la casa y la crianza exclusivamente, incluso las que poseían trabajos extra domésticos (tres de las cuatro). Las tareas en las que se desempeñaban se corresponden con las consideradas típicamente femeninas (ordenanza, docente y peluquera).

El haber tenido en sus vidas figuras de apego que crearon un espacio para el diálogo, la comunicación y el intercambio emocional, enriqueció sus posibilidades identificatorias. En el caso de Juan (57 años), el varón de la categoría innovador, se advierte que proviene de una familia donde su madre y abuela paterna ocupaban un rol relevante en la organización familiar, eran capaces de tomar decisiones importantes, manejaban el dinero, entre otras cosas. Estas figuras tan significativas parecen haber incidido en la construcción de una masculinidad con parámetros por fuera de lo hegemónico a pesar de que ellas instaban desde sus discursos a respetar los modelos tradicionales. Juan (57 años) expresa que el ideal de sus padres, en especial de la madre, era que se recibiera y fuera un profesional exitoso, "mi mamá siempre soñó con tener una placa de bronce en la puerta", expectativa acorde a un estereotipo de varón exitoso y proveedor.

En función de lo expresado por los cuatro entrevistados respecto a sus familias de origen, se advierte que si bien, el discurso que primaba en ellas era más tradicional, en algunas de las prácticas cotidianas la distribución de las tareas no era estrictamente la propuesta desde esos modelos. Martín (50) relata: "*...mi papá lavaba los calzones y mi mamá agarraba el hacha...".*

Estos varones le otorgan en su vida actualmente un lugar importante a las emociones y a su expresión. Se considera que esta capacidad ha sido posibilitada y fomentada por sus familias de origen y los modelos identificatorios propuestos por ellas. Describen vínculos íntimos signados por el respeto, la tolerancia y la ternura en especial con sus hijas/os y sus padres ya mayores. La capacidad de cuidar de les otres en los varones transicionales parece circunscribirse a estas relaciones, tanto sus hijes pequeños como sus padres mayores son consideradas personas queridas a las que se sienten capaces de cuidar afectiva y respetuosamente y no como una obligación impuesta. La expresión de Martín (50 años) da cuenta de ello: *"…cuide a mí mamá…".* Cabe señalar que Juan (57 años), el varón innovador, desarrolla diferentes actividades vinculadas a su militancia que ponen en evidencia su capacidad e interés por les otres en un sentido más colectivo, ya no circunscripto a su círculo privado, destacándose en su caso la importancia creciente de las emociones y la preocupación por el cuidado de les otres. A pesar de no haber sido educado en el desarrollo de estas habilidades, se observa su capacidad de instrumentarla en ámbitos sociales más amplios y el deseo de cultivar y expandir esas posibilidades.

Respecto a las relaciones de pareja es importante señalar que tres de los entrevistados se han divorciado de quienes fueron sus esposas por varios años y madres de sus hijes. Se advierte que la capacidad de contactarse con sus propias emociones les permite describir el momento de la separación como doloroso, difícil y desconcertante. En dos de los casos fueron sus parejas quienes decidieron terminar la relación, lo cual parece en un principio haber resultado sorpresivo para ellos. Manuel (50 años) expresa: "*se me movió todo el piso...ahí empecé a cuestionarme un montón de cosas...".*

En este sentido, se podría conjeturar que tuvieron dificultades para percibir y afrontar los problemas que como pareja atravesaban, lo que daría cuenta de que en este vínculo a diferencia del que tenían con sus hijes, su proceder era más similar al de la subjetividad masculina tradicional. Es decir, con escaso lugar para la conflictiva emocional y el diálogo en pos de la resolución de los problemas. A partir del relato de los entrevistados, se infiere que los vínculos que sostenían con sus anteriores parejas eran menos democráticos e igualitarios que los que poseen en la actualidad. Se advierte que luego han podido revisar e identificar ellos mismos lo que consideran fueron errores o dificultades en sus relaciones, haciéndose responsables de sus propias falencias como esposos.

Dos de los varones relatan que comenzaron una terapia psicológica luego de sus divorcios. Se puede inferir que la intensidad de las emociones que la separación les suscitó, con las cuales pudieron contactarse, los enfrentó con la necesidad de recibir ayuda y contención. La capacidad para tolerar este aspecto más desvalido en sí mismos les permitió buscar y recibir ayuda profesional, a la vez que implicó revisar el estereotipo del varón portador de la razón, omnipotente y capaz de resolver cualquier dificultad. En este sentido, se puede pensar que fue a partir de situaciones externas disruptivas que estos sujetos pudieron reflexionar e impulsar algunos cambios en sus cotidianidades, así como reorganizar las prioridades de sus vidas.

Martín (50 años) por su parte expresa que fue el psicólogo quien lo ayudó a tomar la decisión de separarse y discernir cuáles eran sus motivaciones para continuar en un vínculo al que describe como conflictivo y dañino. Es importante señalar que él considera que en su caso el no "encajar y ser lo opuesto*"* al varón tradicional que su esposa esperaba, tanto como pareja como en su rol de padre, fue lo que determinó la separación. Expresa: *"bicho de otro pozo, ajeno y a la vez sin voz ni voto, era papá tenía que ser fuerte y manejar la vida del resto de la familia, cosa en la que me rebelaba".*

La necesidad, que sintieron los entrevistados, de recurrir a terapia a partir de un cambio catastrófico como la separación, da cuenta de las escasas herramientas con las que estos varones contaban para tolerar y gestionar sus propias emociones. Una de las características del modo de subjetivación tradicional, que parece haber primado en su juventud, propicia como norma la falta de registro y expresión emocional, promoviendo la disociación de las mismas. Sin embargo, es importante destacar que es justamente la capacidad de reflexionar, de hacer una introspección otorgándole valor a los sentimientos y con ellos a los vínculos íntimos, lo que ubica a estos varones como transicionales, y los diferencian de las masculinidades hegemónicas.

Tres de los entrevistados, el innovador y dos transicionales, mantienen en la actualidad un vínculo de pareja heterosexual. Cabe señalar que en dos de los casos conviven desde hace años. En la descripción

que realizan de sus vínculos parece prevalecer el diálogo y la comunicación, comparten responsabilidades, se permiten disentir sin que ello genere mayores dificultades, lo cual también puede relacionarse con la tolerancia y la autonomía dentro del vínculo de pareja.

Cuando Martín (50) describe su relación expresa: *"conversamos todo, hay que hacer algo y le digo che Ana qué te parece si hacemos esto y me va a decir sí o no y porque, pero tampoco me va a decir no lo hagas. Es mi compañera incondicionalmente, no tiene condiciones para nada...Hemos tenido discusiones y yo me callo la boca, cuando sé que no vamos a conciliar digo bueno ya está listo, y eso dura unos minutos y estamos haciendo otra cosa, prendo la tele, pongo el agua para el mate, ella hace lo mismo, y después si sale el tema veremos quien afloja".*

Juan (57) por su lado comenta: *"ahora estamos más cómodos con los horarios, en épocas de escuela cocinaba yo porque tenía más libre, rico pero caro. Planchar nunca ninguna de las cuatro mujeres plancharon, planchaba yo y les planchaba hasta las bombachas, miraba la novela con las chicas y planchaba, ahora lo hace la señora que nos ayuda".* En su caso, parece existir no sólo una distribución de tareas sino también una división del trabajo de manera poco tradicional. Estas actividades consideradas típicamente femeninas como planchar y ver novelas, aparecen de la mano de otras como ocuparse del cuidado de sus hijas. Su compañera es varios años mayor que él y cuando se conocieron ya era mamá. Su relación de pareja irrumpió en su vida como algo novedoso y transformador que cuestionó el mandato y los ideales de género de su familia, y lo llevó a repensar los propios. Juan (57 años) comenta que intentaron hacer un tratamiento para tener un bebé, sin embargo, cuando el mismo no dio los resultados esperados, decidieron abandonarlo. Relata que él sentía que ella tenía que exponerse a un alto costo emocional y corporal, en ello se advierte el compromiso emocional y la consideración por su pareja. Señala "*no hace falta eso, ya estábamos en el límite de edad, ella tenía sus tres hijas y bueno, lo descartamos".*

Manuel (50 años) en el momento de la entrevista estaba en un vínculo. El entrevistado practica el amor libre, que describe como relaciones abiertas. Acepta que este modo de relación, le consume gran cantidad de energía porque implica contacto afectivo. En algún momento también había estado manteniendo dos relaciones a la vez. Cuestiona fuertemente la monogamia ya que considera que podría amar a más de una persona, así como uno puede amar a más de un hije. Expresa que no le va eso de *"vivimos solamente el uno para el otro"*. Esta situación por momentos parece defensiva ante el dolor que le provocó el fracaso de la relación monogámica con la madre de sus hijos. Eso no excluye que exista algún aspecto auténtico en estos planteos, como resultado del camino emprendido para devenir otro varón con numerosos cuestionamientos. Se detecta el contacto que tiene con la temática, no es algo cerrado para él, se infiere de ello la lucha y el intento de comprenderse así mismo en esta nueva manera de ser.

Cabe señalar que los entrevistados no realizan abiertamente una comparación entre sus anteriores vínculos de pareja y los actuales, sin embargo, a partir del relato que hacen de ambos se advierten que existen diferencias significativas. Hacen hincapié en el diálogo y en la posibilidad de compartir actividades, intereses, proyectos, a su vez valoran y apoyan el crecimiento laboral de ellas y respetan su autonomía. En sus vínculos actuales, han aprendido a tolerar que sus parejas no siempre sigan sus deseos y a aceptar las

decisiones que ellas toman en función de sus preferencias, no las consideran alguien a quien deban proteger y guiar en un sentido más tradicionalista y paternal.

Este subgrupo de varones cis heterosexuales ha logrado a través de un cambio gradual (procesos terapéuticos y/o indagaciones personales pos separaciones) ampliar su repertorio emocional, incorporando sentimientos que eran considerados típicamente femeninos como la ternura, entre otros. En este sentido, sus subjetividades actuales representan las masculinidades emergentes, descriptas como más afectuosas y "respetuosas de las mujeres". (Olavarría, 2001).

En el discurso del varón innovador, se advierte una mayor expresión de sus emociones y sentimientos que no se limita al círculo privado como la pareja y sus hijas, sino que incluye los vínculos de amistad y aquellos/as con las que comparte luchas sociales, con los que cuenta que se ha emocionado hasta las lágrimas en diferentes situaciones. El propio entrevistado señala que ha aprendido mucho de las figuras femeninas que lo rodearon a lo largo de su vida y que a raíz de ello pudo comenzar a desmontar mitos y estereotipos que la sociedad tradicionalmente asigna a los géneros.

Las siguientes expresiones dan cuenta de ello: *"...ahora se habla del empoderamiento, pero yo tuve la suerte de que todo lo que hemos conseguido fue por las mujeres, la casa que era nuestra, ella dijo vamos en bicicleta y dijo este terreno me gusta y averiguó y lo compró y cuando nos mudamos empezó a manejar mi mamá, por ahí mi abuela le ganaba y se armaba…Tuve compañeras y novias que me ayudaron bastante con ese tema, a romper paradigmas, María tiene mucho que ver, viene de más atrás. María es una compañera, compartimos carpa y nunca se me ocurrió otra cosa porque la veía como compañera. Los otros chicos no, ellos querían otra cosa y estuvieron con ella, yo vengo de una sociedad y una familia donde la amistad entre el hombre y la mujer no existe*, *y yo eso lo logré con María y después tuve muchas compañeras en la universidad que reforzaron eso..."* (Juan, 57 años). El entrevistado afirma que considera posible la amistad entre varones y mujeres y reconoce que en varias oportunidades esto ha sido motivo de discusión con sus pares para quienes *"la única razón para acercarse a una chica era para ganársela haciéndose el amigo"*. Así mismo señala que en otras oportunidades aseverar que era amigo de una mujer llevó a que otros varones pusieran en tela de juicio su virilidad. En este sentido, podría inferirse que Juan ha logrado revisar el estereotipo tradicional de masculinidad que reconoce como casi único motivo válido para el encuentro entre géneros el deseo sexual masculino. Cabe señalar que subyace a esta creencia el mito de que la mujer es inferior al varón, por lo tanto, no es un par con quien se pueda conversar sobre temas y preocupaciones en común.

Los tres varones transicionales les otorgan a las relaciones de amistad una gran importancia, relatan encuentros en los que se charlan temas variados con distintos grados de profundidad que van más allá de lo laboral dando cuenta de un vínculo íntimo y afectuoso. Sin embargo, en la mayoría de los casos sus amistades son otros varones, se refieren a las mujeres como compañeras, señalando un menor compromiso emocional. A excepción de Manuel (50 años), que al momento de la entrevista convivía con una amiga para compartir gastos de alquiler. Se observa a partir de sus expresiones que compartir vivienda con una mujer, no le genera ningún tipo de dificultad en el cotidiano ni le preocupan las opiniones externas. Se conjetura que Manuel, a diferencia de los demás varones transicionales, ha podido al menos en este

aspecto deconstruir algo de los estereotipos de género según los cuales las relaciones entre varones y mujeres sólo son posibles a partir de la mediación del deseo sexual.

Respecto al manejo de la hostilidad, se advierte en los discursos de estos varones la conciencia de que la resolución de los conflictos utilizando la violencia ya no se encuentra permitido y/o avalado por la sociedad, en ningún ámbito ni público ni privado. A través de sus relatos se evidencia que no se sienten con el derecho de ejercer violencia sobre les otres para imponer su punto de vista o decisiones, ya sea en sus vínculos íntimos o en las relaciones laborales. Martín (50 años) relata *"soy un conciliador… yo primo las relaciones antes que la diferencia. Con la gente cercana las discusiones existen, pero dentro de cierto paréntesis, no se sale de ahí, eso me costó muchos años"*. Esta expresión da cuenta de que tolera y acepta que le otre como persona autónoma puede diferir respecto a su punto de vista y ante la imposibilidad de llegar a un acuerdo, privilegia el vínculo antes que tener la razón. Es significativo que los tres entrevistados transicionales manifiesten que para ellos fue un proceso el aprender a respetar a les otres. Se podría conjeturar que para ello debieron realizar una revisión más o menos consciente del modo en que fueron subjetivados, según el cual los hombres tienen bajo su tutela a las mujeres y les menores, siendo una de sus funciones decidir por elles incluso contra su voluntad.

En el caso de Juan (57 años) señala: "*Una o dos veces me fui a las manos, era de evitar el conflicto así de pelearse, las pocas veces que me pelee no podía controlar la fuerza, me sale muy, entonces eso fue de chico porque después nunca más pelee porque no puedo controlar una vez que me sacó".* Se advierte que desde chico no consideraba la violencia como una manera válida para resolver los conflictos, realiza un esfuerzo por controlar sus impulsos a los que teme no poder limitar, porque registra el daño que con ello podría causarle a les otres.

Estos cuatro varones cis heterosexuales ejercen la paternidad de un modo diferente al propuesto tradicionalmente, según el cual la función paterna se reducía a ser el proveedor económico y a cumplir con el rol de interdicción. Los entrevistados son padres que asumen responsabilidades parentales de afecto y cuidados otorgándole a la función de apego un lugar importante dentro de su proyecto de vida. En el relato de Luis (53 años) se advierte que a pesar de las dificultades que generó para él y sus hijes la ausencia de la figura materna (luego del divorcio ella se mudó), pudo implicarse en el cuidado con compromiso emocional y sin trasladar la responsabilidad a alguna mujer de la familia. Expresa *"bueno yo no podía salir corriendo por que estaba con los chicos, entonces tratar de poner la mejor cara y apuntalarlos a los chicos para tratar de sobrellevar el momento, tratar de que ella no se alejara tanto de los chicos…yo ocupé el lugar de ella y me quedé con mis chicos, en ese momento eran adolescentes, edad complicada, aun cuando de repente siempre trabajamos los dos, el cariño y la comprensión, si bien yo soy muy cariñoso con ellos. Y todo, reconozco que nunca pude igualar el cariño y la contención que les podía dar ella en algún momento, porque somos distintos. Aun cuando en algún momento intente solucionar su ausencia, no es lo mismo…".*

Martín (50 años), otro de los entrevistados, relató*: "…Me ocupaba de hacer la comida, ella trabajaba a la mañana, yo levantaba a los que iban más tarde, hacia el desayuno, jugar con ellos, llevarlos, todo lo que había que hacer, ir a las reuniones de padres, en primer grado y jardín era yo y 20 mamás, muy pocos*

padres…Ella hacia la parte más trabajosa, encargarse de hacer la tarea, lo de salud entre los dos, la crianza, de enseñar las cosas, las hacía más ella que yo…"

Manuel (50 años) ha comenzado a cuestionarse, luego de su separación, el modo tradicional de ejercer la paternidad, afirma haber sido el padre proveedor que la sociedad espera y considera que tiene actualmente otra perspectiva más abierta y crítica en cuanto a la crianza de sus hijes. En la actualidad comparte las tareas de cuidado con la madre de elles. En un primer momento su hija mayor (18 años) se mudó con él, pero luego volvió a vivir con su madre. El entrevistado señala que el motivo para tal decisión es que ella espera que sea un varón proveedor en un amplio sentido. Resulta pertinente recordar que Manuel optó por renunciar a su empleo formal y realizar actividades independientes temporales que considera gratificantes, por lo que ha sufrido una disminución en sus ingresos económicos que afecta directamente la capacidad de sostener para sus hijes el estilo de vida que tenían.

Cabe señalar que en el caso de Juan (57 años), el varón innovador, la paternidad aparece como un escenario de ruptura de mandatos sociales no sólo por la modalidad con la que la ejerce sino porque nunca tuvo hijes biológicos y ha desempeñado la función paterna con las hijas de su pareja. Cuando comenzaron a convivir, las niñas eran pequeñas, la menor tenía tres años. Juan comenta que no le interesó demasiado lo que la sociedad ni su familia pensara al respecto, aunque sus padres tuvieran otros proyectos para él como tener hijos propios y constituir una familia de otra manera. Respecto del modo de ejercicio de la paternidad, cabe señalar que es un padre muy cercano en lo afectivo, relata con mucho contacto emocional el duelo que enfrentó cuando las hijas se fueron a vivir afuera por el estudio: *"cada una tenía su pieza y eran puertas que se iban cerrando, se extrañaba eso de llévame, tráeme, búscame"*. Estos ejemplos dan cuenta de lo compartido que era la crianza de las hijas de su pareja que él adoptó como propias. No obstante, su responsabilidad no se agota ahí, como en el caso de otros varones, sino que se visualiza también en acciones concretas de tomar decisiones, buscarlas a la salida de los boliches, poner límites, compartir las tareas de la escuela, entre otras. En su discurso se advierte que compartió con el papá biológico de sus hijas, a quien describe como una figura presente, al igual que con la mamá las tareas de crianza. Es decir que la paternidad en el caso del entrevistado, es una opción y una elección. Al momento de la entrevista, Juan ya era abuelo, una de sus hijas tenía una niña pequeña con la que el entrevistado describe un vínculo estrecho. El rol de abuelo es ejercido desde el disfrute y es un espacio para el despliegue de sus emociones y capacidad lúdica.

Es de destacar que los cuatro entrevistados reconocen el trabajo que las madres de sus hijes realizan y que, a pesar de su implicación en mayor o menor grado, son ellas quienes continúan ocupándose en mayor medida de la crianza. Esta es una diferencia significativa respecto de los varones tradicionales para quienes la labor femenina de cuidado es una obligación que carece de valoración.

Sin embargo, se revela también que en la crianza de sus hijes conservan algunos preceptos, sobre todo en cuanto a la reproducción de los estereotipos de género que no han podido deconstruir en sus vidas. En el caso de Luis (53 años) reconoce que con sus hijos varones le es más costoso demostrar sus afectos tiernos y la cercanía física a la vez que advierte les ha permitido un mayor despliegue en el mundo público mientras que esas libertades han sido desaconsejadas o no promovidas en sus hijas mujeres. También

Martín (50 años) expresa: *"La diferencia más importante cuando son chicos es que el varón es un torbellino por lo menos los míos. Las chicas son más tranquilas…".* A partir de lo cual se puede inferir que aún comparte el estereotipo de la niña tranquila, sumisa, obediente y de varón fuerte, agresivo, desobediente y rebelde. Estos estereotipos fortalecen la idea de que el mundo público les pertenece a los varones por el hecho de que tienen las características psíquicas que aseguran su dominio y excluye a las mujeres.

Estos sujetos han logrado crear un vínculo cotidiano, mediado por la comunicación, el respeto y la empatía, que muestra en ellos la presencia de características que distan de las establecidas en el estereotipo de género que asigna a los varones el dominio de las prácticas del mundo público y los aleja del mundo privado considerado el espacio de lo afectivo y propio de las mujeres. En la mayoría de los sujetos existe una decisión de priorizar el cuidado y la crianza de les hijes y en consonancia con ello han optado por trabajos que les permiten dedicarles espacio y tiempo a sus afectos. Esta decisión de reconfigurar el espacio- tiempo laboral para sostener una paternidad más presente y en alguna medida de corresponsabilidad es una cualidad distintiva de las masculinidades emergentes (Eyheremendy, 2016).

El ejercicio de la paternidad con estas características podría considerarse un terreno fértil para generar cambios en pos de la igualdad en la crianza, ya que les niñes crecen con sus progenitores involucrades en las tareas de cuidado.

En el ámbito laboral la mayoría de los entrevistados, se desempeñan realizando tareas que no se condicen con las carreras señaladas como propiamente masculinas según el estereotipo tradicional. Es significativo que uno de ellos (Luis, docente de nivel primario) haya optado por una profesión que implica tareas de cuidado las cuales según las consideraciones patriarcales son específicamente femeninas. La remuneración que reciben por las mismas, en la mayoría de los casos es menor a las que perciben sus parejas e incluso quien posee un ingreso mayor señala que los gastos son compartidos y el hogar se sostiene entre ambos. En este sentido ninguno de los varones de este subgrupo se ubica así mismo como exclusivo proveedor y sostén económico de la familia. Manuel (50 años) quien por muchos años se empeñó en cumplir con este precepto relata que cuando renunció a desempeñarse como tal, abandonó un trabajo el cual según sus propias expresiones: *"no toleraba, lo experimentaba como muy automatizado y me sentía esclavizado".* Se puede conjeturar que se dio la libertad así mismo de vivir de acuerdo a sus propios deseos y sin las limitaciones impuestas por los estereotipos de género. Señala que actualmente se siente más tranquilo, libre y en paz. Al momento de la entrevista se sostenía económicamente a partir de actividades por las que recibía una remuneración menor pero que lo gratificaban. Sin embargo, la limitación de sus posibilidades económicas repercute en las dificultades de sostener económicamente a sus hijes, con lo cual su vínculo como se ha expresado anteriormente se ve afectado y le genera algunas preocupaciones.

Los cuatro entrevistados, tres transicionales y el innovador, manifiestan que están satisfechos con los logros obtenidos en el plano laboral. A partir de sus discursos se advierte que su trabajo ocupa un lugar importante en sus vidas, pero estas no giran en torno a él. Martin (50 años) quien posee un cargo jerárquico relata que para poder continuar avanzando en el escalafón debería mudarse de provincia, lo cual no está en sus planes ya que no está dispuesto a alejarse de su familia y amistades. Por su parte Juan (57 años) manifiesta que su oficio, por el cual ha obtenido reconocimiento público, le permitió invertir en un

emprendimiento agropecuario del que no vive pero que lo satisface. A partir de las consideraciones anteriores, se infiere que en estos varones los suministros narcisistas no provienen exclusivamente del éxito que obtengan en el mundo público, sino también de las gratificaciones emocionales de sus vínculos familiares y sociales. En este sentido sus trabajos son vivenciados como satisfactorios a pesar de no cumplir con las premisas del éxito según el modelo tradicional de masculinidad.

En relación al cuidado del cuerpo, los varones transicionales señalan que no asisten al médico salvo en casos de extrema necesidad, parecen reacios a realizarse los chequeos y a adoptar estilos de vida más saludables. Martín (50 años) expresa: "*yo voy al médico y me olvido la mitad de las cosas, pero sino me pegó un susto… a mí déjame comer, si me dan mal los análisis vemos, pero dejar lo que me gusta para que me quede mejor la remera, no…".* Sin embargo, reconocen la necesidad de descansar y de realizar otras actividades más allá de las laborales, ya sean de esparcimiento o que impliquen dedicarles más tiempo a tareas vinculadas al ámbito privado. En este sentido no se perciben a sí mismos como máquinas que deben producir de manera constante. Cabe señalar que dos de los tres varones, realizan actualmente actividades como reiki, yoga, etc., las que consideran les permiten lograr un mayor contacto con sus emociones y su cuerpo.

Juan (57 años), considerado un varón innovador, por su parte, relata que hace un gran esfuerzo por asistir a los diferentes controles médicos, se muestra consciente de la necesidad de cuidar su salud, especialmente en este momento vital, y también de sus propias resistencias que se traducen en olvidos y faltas a algunas citas médicas. Valora el cuidado de sí mismo y les otres. A través del ejercicio de actividades que están en relación a la corporalidad es que ha iniciado un camino de autocuidado y espiritualidad que le ha permitido reflexionar y cuidarse.

En relación al narcisismo se podría conjeturar que en los cuatro varones de la submuestra este se nutre de diversas fuentes de las que obtienen gratificación. Se advierte a lo largo del análisis, que, en distintos grados, los valores e ideales que poseen no se limitan a su desempeño en el mundo público. La diversidad de las fuentes a partir de las que obtienen suministros narcisistas incluye sus vínculos sociales y privados (pareja, hijes, amistades), las actividades laborales incluso las no formales que también les permiten el desarrollo de otras esferas de su vida.

A modo de conclusión

A partir del análisis del discurso de los cuatro entrevistados se conjetura que los cambios descritos en sus subjetividades masculinas fueron propiciados y motivados por el creciente valor que para ellos han adquirido las emociones. Su importancia es una cualidad distintiva de las masculinidades emergentes que redundan en modificaciones en los distintos aspectos de su vida tanto del ámbito público como privado.

Para estos varones cis heterosexuales actualmente los vínculos emocionales son prioritarios, es en función de ellos que han ido delineando sus proyectos de vida. Esta es la principal y mayor diferencia respecto de los varones tradicionales para quienes el éxito laboral era el objetivo que guiaba su accionar, ubicando los afectos en un segundo plano. Sin embargo, en estas subjetividades denominadas también transicionales e innovadoras, se advierte aún la permanencia de aspectos ligados al modo de subjetivación

tradicional que conviven con otros más progresivos. Esta coexistencia, característica de las masculinidades emergentes (Olavarría, 2001), se detecta en que a la par de la creciente capacidad de revisión y deconstrucción se conservan aspectos inalterados de la masculinidad tradicional que se resisten a ser modificados, en parte por el usufructo que los varones realizan de esos privilegios.

Tajer (2009) señala que existen paradojas entre los diferentes aspectos de las múltiples áreas de la vida de estos varones y que ello les genera diferentes formas de malestares y/o padecimiento (Bletscher, 2012). La coexistencia de aspectos de diferentes modos de subjetivación en un mismo sujeto podría explicarse por las vertiginosas transformaciones sociales en las que se han subjetivado. Los cuatro entrevistados fueron educados e influidos por modelos identificatorios tradicionales que no han abandonado completamente, los estereotipos que conservan no les permiten una mayor revisión de las desigualdades genéricas. Sin embargo, en algunos ámbitos, fundamentalmente el emocional, han enriquecido sus posibilidades yoicas. En la mayoría de ellos esto ha sido una conquista reciente a partir de situaciones vitales dolorosas como la separación de sus ex parejas.

Se destaca en este subgrupo de varones entrevistados, el interés por vínculos más democráticos, lo cual los condujo a realizar un esfuerzo por conciliar el ámbito público y privado. En este sentido, se advierte que, aunque sus actividades laborales y sociales ocupen un lugar importante en sus vidas, han intentado reorganizar sus espacios y tiempos para compartir con sus parejas, hijes y padres. Estas modificaciones los ha ido acercando a lo que implica poseer una lógica del cuidado. Este despliegue afectivo hace que las paternidades de estos varones resulten novedosas, por la construcción de un vínculo estrecho y cotidiano. A pesar de estar más presentes, la mayoría reconoce que fueron las madres de sus hijes quienes dedicaban mayor espacio a las tareas de crianza, lo cual evidencia que sigue recayendo sobre las mujeres la carga mental de estas tareas.

La modalidad con la que ejercen la paternidad estas nuevas masculinidades, se considera esperanzadora sobre todo en comparación con los estereotipos más tradicionales, ya que les niñes se ven beneficiados con procesos identificatorios más estables y duraderos. Estos vínculos desde la cercanía cotidiana permiten el establecimiento de las identificaciones relacionales en contraposición con las identificaciones posicionales que se creaban a partir del modelo de identificación con sus padres que les niñes debían deducir del discurso materno cuando estos pasaban largas horas fuera del hogar (Chodorow, 1978). La existencia de las identificaciones cruzadas redunda en la construcción de subjetividades más flexibles, de ahí la importancia de que los padres también ejerzan la función de apego temprano para que les niñes de hoy puedan en un futuro ser adultes con identidades más enriquecidas y respetuosas de sus semejantes.

Referencias

Azpiazu Carballo, J. (2017). Masculinidades y feminismo. España: Virus.

Blestcher, F. (2012). La masculinidad en cuestión: vacilaciones, malestares, transiciones. En Revista El psicoanalítico. Hombres. N° 8 (pp. 98.-104)

Burín, M. y Dio-Bleichmar, E. (Comps.). (1996). Género, psicoanálisis, subjetividad. Paidós.

Burin, M. y Meler, I. (2000). Varones. Argentina: Paidós, Psicología profunda.

Chodorow, N. J. (1978). The Reproduction of Mothering. Berkeley: University of California Press. (Traducción en castellano: El Ejercicio de la Maternidad). Gedisa, 1984.

Córdoba, M. G. (2015). La construcción hegemónica masculina y sus efectos en el ejercicio de la sexualidad y los vínculos de pareja en varones tucumanos. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-061/838.

Eyheremendy, G. A. (2016). Masculinidades emergentes. Nuevos territorios de paternidades. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-044/552

Meler, I. (2019). La masculinidad cuestionada. Apuntes sobre la clínica actual con pacientes varones. Revista Topia Abril 2019. https://www.topia.com.ar/articulos/masculinidad-cuestionada.

Olavarría, J. (2001): Masculinidades y varones en Santiago de Chile. (Documentos PRIGEPP, 2012).
Olavarría, J. (2012): ¿Nuevas masculinidades o masculinidades emergentes? Conferencia preparada para el Seminario de especialización “Masculinidades y Género”. Seminario PRIGEPP- FLACSO. Argentina.

Tajer, D. (2009). “Modos de subjetivación: modos de vivir, enfermar y morir” en Heridos corazones. Vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres (p.p. 47-68). Colección tramas sociales, Editorial Paidós.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 – VOL I
TEMAS LIBRES

Crítica dialéctica en el "Enfoque Sociocultural" (Primera parte)

Zenón Daniel Pereyra Sisteró[3]

Recibido: 23/05/21
Aceptado: 30/09/21

Resumen

La crítica dialéctica en el enfoque sociocultural en principio, es la puesta en escena del análisis marxista que une teoría y práctica en el debate académico, orientado a un ámbito específico de aplicación. Finalmente, trata sobre el carácter epistemológico, pedagógico, histórico, político, lógico, psicológico y biosocial de los desplazamientos conceptuales realizados en las teorías profesorales desde los aportes de Vygotsky, hacia la metodología de la investigación educativa. En este caso, es la primera parte de una serie de artículos que pretenden rescatar las formulaciones originales Vigotskyanas para el desarrollo de una Pedagogía Materialista Dialéctica.

Palabras claves: crítica dialéctica; enfoque sociocultural; materialismo; marxismo; Vygotsky; investigación educativa.

Dialectical Criticism in the "Sociocultural Approach" (Part One)

Abstract

Dialectical criticism in the sociocultural approach in principle, is the staging of Marxist analysis that unites theory and practice in academic debate, oriented to a specific field of application. Finally, it deals about the epistemological, pedagogical, historical, political, logical, psychological and biosocial character of the conceptual displacements made in the professorals theories, from the Vygotsky's contributions, towards the methodology of educational research. In this case, it is the first part of a series of articles that seek to rescue the original Vygotskian formulations for the production of a Dialectical Materialist Pedagogy.

Key words: dialectical criticism; sociocultural approach; materialism; Marxism; Vygotsky; educational investigation.

[3] Lic. Prof. en Educación Física (UNLP). Coordinador de programas sociales en ONGs. Adscripto investigador cátedra Teorías del Aprendizaje (CIFFyH – UNC). Técnico ministerial (Prov. de Córdoba, Argentina) – Docente en 5 niveles educativos. Mail: zenpereyra77@yahoo.com.ar

Introducción

Los propósitos que se persiguen en el presente artículo, surgen de tres contenidos correlativos que constituyen un mismo tema. El primero, es destacar el carácter y la coherencia materialista dialéctica en la obra de Lev Vygotsky. El segundo propósito, consiste en realizar un análisis crítico de las teorías profesorales que modifican y adaptan sus formulaciones originales. Finalmente, el tercer propósito, consiste en recuperar el método dialéctico aplicado al debate académico, vinculando la teoría con la práctica real, en el terreno de la producción de conocimientos. Como se verá más adelante, se rescatan líneas argumentativas de diversos autores a través del interjuego de citas para hacerlos hablar entre ellos y también, para hablar a través de ellos. Este artículo, es el primero de una serie que concluirá con propuestas orientadas al desarrollo de una Pedagogía Materialista Dialéctica que respete el planteamiento original del proyecto social, a partir del cual fue concebida como disciplina crítica revolucionaria.

Partiremos entonces de la evidencia que en el S XXI, han proliferado una gran cantidad de producciones académicas referidas al denominado “Enfoque Sociocultural” dentro del sistema educativo. Todas ellas, de un modo u otro, hacen referencia a “los aportes” que realizó Lev Vygotsky. Surge del estudio precedente que las diversas propuestas consideradas, estuvieron destinadas a desarrollar una amplia gama de investigaciones psico-educativas, pedagógicas, didácticas y toda suerte de fundamentos referidos al aprendizaje, incluso en el plano de la gestión educativa. García, Luciano (2016: 284), aduce que la utilización de los aportes Vygotskianos, suelen producirse mediante “desplazamientos teóricos” a partir de los cuales se “… introducen modalidades de lectura que alteran los postulados mismos de las teorías recibidas…”. Podríamos expresar también con Nagel (2006: 127), sin coincidir con su postura de conjunto, lo siguiente: “Cuando se alteran los postulados fundamentales de una teoría, también cambian los significados de sus términos básicos”. Entonces, cabe la siguiente pregunta: ¿Qué intereses subyacen a las operaciones de adaptación teórica dentro del enfoque sociocultural?

El debate en Argentina sobre Vigotsky y el Enfoque Sociocultural, se inició a fines de los años ´50 y principios de los ´60 del siglo pasado, dentro de la psicología y la psiquiatría. El psicólogo José Itzigsohn (García, Luciano 2016: 207) expresó posturas críticas en aquella época, acerca de lo que Él consideraba reducciones de la psicología de Vygotsky “…a la problemática de la fisiología cerebral”. En la actualidad, también podemos detectar desplazamientos teóricos de la psicología objetiva marxista hacia la pedagogía subjetivista como lo afirma Ramírez (2018: 201) en su tesis doctoral, cuando escribe sobre: “…la escuela inmediata como producto ya no de objetividad sino de subjetividades evidentes…”. Epistemológicamente, los planteamientos inscriptos en el enfoque sociocultural, por su naturaleza, se relacionan indefectiblemente con la **psicología marxista,** la **lógica dialéctica Hegeliana**, el **materialismo dialéctico** y el **marxismo** en general. Desde la perspectiva sincrónica, analizaremos estos componentes teóricos como cuerpos de conocimientos variables, interrelacionados/diferenciados; desde el punto de vista diacrónico, como sucesos superestructurales no autónomos (supeditados a procesos objetivos, materiales e históricos que los abarcan); desde el punto de vista discursivo, como “***presunciones académicas parciales abstractas e indeterminadas***” y finalmente, en términos productivos, como el resultado de un proceso combinado entre

"producción, intercambio, distribución y mediación social" (Método de las esferas en los Grundisse. Paso de la exterioridad a la esencia del desarrollo del concepto).

La praxis materialista dialéctica como fundamento y referencia de la investigación educativa. Argumentos correlativos de autores conceptivos

En principio, Lenin" (2000: 5) destacó que el marxismo es "una nueva concepción del mundo basada en: "(1) el materialismo consecuente, aplicado también al campo de la vida social; (2) la dialéctica como la doctrina más completa y profunda del desarrollo; (3) la teoría de la lucha de clases y (4) de la histórica misión revolucionaria universal del proletariado como creador de una nueva sociedad, la sociedad comunista" (enumeración propia). Mora Ninci (2001: 182) justifica la **aplicación del marxismo a la investigación educativa** cuando manifiesta que, a través de la ley del desarrollo desigual y combinado, la teoría de la revolución permanente, como de la revolución política, se busca "…fundamentar una **metodología de investigación que explique los nuevos fenómenos educativos,** sociales y políticos sustentada en el socialismo científico". En coincidencia con esa línea argumentativa, León Trotsky (1990: 224), afirma que el fin científico y político en el análisis dialéctico es "…observar todas las fases del fenómeno y desprender de ellas las tendencias progresistas y las reaccionarias, revelar su interacción, prever las diversas variantes del desarrollo ulterior y encontrar en esta previsión un punto de apoyo para la acción". Y finalmente, el nexo entre la lucha política y la investigación científica lo haremos, según el posicionamiento que Vygotsky (1991: 264) expresa de la siguiente manera: "Y del mismo modo como el político extrae sus reglas de actuación del análisis de los acontecimientos, nosotros extraeremos de ese análisis nuestras reglas para organizar la investigación metodológica, que se basa en el estudio histórico de las formas concretas que ha ido adoptando la ciencia y en el análisis teórico de estas formas para llegar a principios generalizadores, comprobados y válidos".

De lo anterior se desprende que existe continuidad explícita, unidad/diferenciación y complementariedad entre la lucha revolucionaria, la praxis de investigación y el tratamiento intrínseco de los conceptos en la teoría de Vygotsky. Con ello, se apuntala, además, la crítica social a las teorías profesorales académicas.

Los paradigmas científicos y los enfoques pedagógicos que toman partido en el terreno educativo sobre el "Enfoque Sociocultural", son refracciones en el plano de las ideas, de los conflictos sociales institucionalizados. Según Marx (2001), vendrían a ser las "… formas ideológicas, bajo las cuales los hombres adquieren conciencia de este conflicto y lo resuelven…". Pero a diferencia de "la actividad sustantivada de la autoconciencia" (Marx y Engels 1985: 99) de las teorías profesorales (reproducciones apologéticas de las relaciones sociales de producción capitalistas) que consisten en sustituir las contradicciones objetivas por contradicciones puramente subjetivas; el marxismo parte de la realidad y va hacia las ideas. Es en el terreno de la práctica social que se transparentan aquellas operaciones metafísicas con las cuales, se pretende sustituir la lucha entre las clases reales por la lucha virtual de las ideas. Marx (2009:01) en la Tesis II sobre Feuerbach plantea que: "El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico".

Es preciso considerar que no existe un manual de materialismo dialéctico al modo de receta porque los sucesivos análisis y las síntesis, son desarrollos teórico-conceptuales elaborados como actualización histórica en la determinación de los procesos vivos de la realidad y las leyes objetivas combinadas que expresan sus movimientos. El límite en la elaboración, lo establece la rigurosidad científica del argumento multilateral ordenado en función de sus nexos y relaciones justificadas, su organización témporo-espacial, sus tópicos delimitados y las pruebas cuali-cuantitativas fundamentadas en el tratamiento de los contenidos.

Es así que el estudio de las presunciones teóricas profesorales que expresan posiciones dinámicas relativas al lugar que ocupan como fuerzas sociales respecto a la división social del trabajo y a su situación cambiante en el conjunto del conflicto social; comienza por su ubicación dentro de las premisas prácticas.

Primera premisa práctica. Posición relativa dinámica de las teorías profesorales frente a la crisis de los paradigmas reformistas en la educación capitalista

El derrumbe de la ilusión pedagógica y el fracaso de la ampliación de derechos educativos, cruza todo el debate académico. La propaganda oficial de la ONU (2018) y los Bancos, sobre los éxitos de la escolarización es la siguiente: “El Banco Mundial y la OCDE estiman que en 1960 **sólo el 42% de las personas en el mundo sabían leer y escribir**. En el 2015 este número había subido a 86%”. Sin embargo, el aumento cuantitativo y/o cualitativo del servicio educativo en el régimen capitalista, no transformó por sí mismo, la naturaleza opresiva de la sociedad ni las consecuencias devastadoras sobre las masas oprimidas, con lo cual, se licuaron los idílicos logros obtenidos. Se configura así lo que Tenti Fanfani (2015: 55) denomina “la escolarización con pobreza y exclusión social”. Además, La hiperconcentración de los bienes culturales académicos, sigue las tendencias económicas como lo expresa Zelaya Marisa (2015: 131) respecto del denominado fenómeno de la transnacionalización del sistema de educación universitaria que implica: “la penetración de los bancos” …”de universidades y de fundaciones europeas y estadounidenses, entre otras”. Esto lo señaló hace tiempo el mismo Piaget (1988: 131) cuando dijo que “la psicología infantil y la pedagogía… han sido siempre de naturaleza internacional”. Simplemente es así porque estamos ante la lucha por el control y el ordenamiento social de la infancia y la juventud.

Segunda premisa práctica. Posición social de los agentes educativos vinculado al poder de validación del conocimiento

Es necesario tener en cuenta que Jerome Brunner y James Wertsch entre otros, fueron agentes de la aristocracia académica internacional que adaptaron e instituyeron los significados de las teorías de Vygotsky en las Universidades de Washington en St. Louis, Harvard, Oxford y otras universidades en el mundo. García, Luciano (2016: 207) destaca que: “Con la guerra fría se conformaron equipos de investigación dedicados exclusivamente a la URSS, en Harvard, en Columbia y el MIT…”. Por lo tanto, desde su origen, el enfoque sociocultural, formó parte de la misión política de las instituciones educativas norteamericanas, europeas y burocráticas estalinistas.

Tercera premisa práctica. Participación real de los autores conceptivos en la lucha del movimiento obrero y las masas explotadas

La práctica activa en la realidad social, pone en conflicto "lo dicho con lo hecho". El marxismo no juzga a los sujetos por lo que creen de sí mismos sino, por la condición y la participación dentro de la lucha de clases. Por ello, es preciso relacionar los constructos teóricos con los contextos de producción, el rol de los autores conceptivos, la utilidad práctica que tienen y las finalidades que persiguen en el proyecto académico. Desde una dimensión programática, Vygotsky (1998: 120) plantea explícitamente en su escrito "La modificación socialista del hombre" que: "**Solamente la elevación de toda la humanidad a un nivel superior en la vida social, la liberación de toda la humanidad, puede conducir a la formación de un nuevo tipo de hombre**". Lo objetivo/subjetivo, lo interno/externo, macro/micro, lo teórico/práctico, trabajo/pensamiento, el aprendizaje!, son procesos que están determinados por el conjunto de los procesos históricos y las relaciones sociales.

Crítica materialista dialéctica a los argumentos profesorales

Argumentos profesorales en relación a la dialéctica

Castorina (2006) afirma sobre la dialéctica que "…muchos pensadores han interpretado a las contradicciones en el sistema como la fuerza motriz de cualquier cambio dialéctico" (p. 128) e impugna a la dialéctica diciendo que: "…se requiere de una teoría específica que suministre las condiciones sin las cuales la dialéctica se impondría desde el exterior al campo de los fenómenos" (p. 131). Por su parte, Ortiz Torres(2015) considera que la "contradicción dialéctica expresa la fuente interna del desarrollo de los fenómenos"(p.105); además coincide con González que: "… no toda contradicción deviene en fuerza motriz del desarrollo, sino sólo aquellas que producen una tensión emocional particular" (p. 109) y Ponce Vargas (2018) expone que la dialéctica se basa en: "… la universalidad de la contradicción, la particularidad de la contradicción, la contradicción principal y el aspecto principal de la contradicción, la lucha entre los aspectos de la contradicción y el papel del antagonismo en la contradicción…"(p.5). Agrega más adelante: "Los cambios al final son determinados por las condiciones internas, bien para su desarrollo o para su extinción, en tanto que las condiciones externas son influyentes, pero no son determinantes en un proceso dado…" (p. 6).

Observaciones críticas

La concepción del materialismo dialéctico, entendido como la preeminencia de las contradicciones internas, tuvo fuerte impulso a partir de 1937 cuando Mao Tsetung (2000), escribió su obra "Sobre la contradicción" en la que expresa los siguientes argumentos: "La causa fundamental del desarrollo de las cosas no es externa sino interna" (p. 336). Agrega más adelante: "…el desarrollo de la sociedad no obedece a causas externas, sino internas" (P.337). Y concluye: "Contradicciones cualitativamente diferentes sólo pueden resolverse por métodos cualitativamente diferentes" (p.345). La primera observación que surge de lo anterior, es que la dialéctica, restringida a la "preeminencia de las contradicciones internas", es una

reducción pragmática del conjunto de las leyes del movimiento y sus combinaciones, a una de sus partes integrantes y a un momento del movimiento dialéctico.

La razón histórica y política de esta adaptación teórica, se debió a que las burocracias estalinistas en la ex URSS y la burocracia Maoísta en China, para imponer la conciliación de clases en los Frentes Populares, la revolución por etapas y el socialismo en un solo país; necesitaron también, falsificar el programa socialista, la doctrina revolucionaria y el materialismo dialéctico. El desplazamiento hacia las instituciones académicas y la ciencia de esa concepción particular, impuso el fraccionamiento de las disciplinas científicas mediante la división social del trabajo. Por eso el Profesor Ortiz (2015: 213) al basarse en los autores cubanos que elaboran una teoría sociocultural propia (¡de acuerdo con las contradicciones internas de Cuba!), plantea que "…es innecesario recurrir obligatoriamente de forma paralela… a partir del contenido de las obras de Vygotsky porque con frecuencia no son pertinentes por su nivel de generalidad". Ya Leontiev definió en su época estalinista que los aportes de Vygotsky eran demasiado abstractos (¿contradicciones internas de la URSS?) pero ese tema, lo tocaremos en otra instancia.

En principio, desde el punto de vista lógico, se puede decir al respecto que las contradicciones, los contrarios y los opuestos en el materialismo dialéctico, **son componentes no autónomos de la totalidad concreta en proceso. La totalidad opera sobre el conjunto como causas, efectos, condiciones, fuerzas, tendencias, factores del desarrollo o factores contrarrestantes**. La totalidad es un sistema de transformaciones en permanente movimiento que aparece como límite, como ralentizador, como catalizador de sucesos, como latencia. Son las condiciones materiales y objetivas operantes de la complejidad y su "interconexión orgánica" con las leyes dialécticas, según el planteamiento del filósofo y militante Trotskista George Novak (1975: 100). Para ubicar a las contradicciones internas en relación dialéctica, podemos tomar, lo que Henri Lefébvre (1986: 275) plantea en su obra "Lógica Formal. Lógica dialéctica" cuando afirma que existen 5 leyes fundamentales combinadas y no una sola determinante a saber: a) "ley de la interacción universal (de la conexión, de la "mediación" recíproca de todo lo que existe"), b) "ley del movimiento universal", c) "ley de la unidad de los contradictorios", d) "transformación de cantidad en calidad" y e) "ley del desarrollo en espiral". En clara alusión a las relaciones dialécticas, Vygotsky (2017: 9), escribe en su obra "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" lo siguiente: "En los capítulos especialmente dedicados al análisis y esclarecimiento de la estructura funcional y de la génesis de las formas de comportamiento humano, someteremos a una investigación especial el problema del todo y las partes en su aplicación al desarrollo de las funciones psíquicas superiores, así como el problema de reducir las formas superiores de comportamiento a las elementales".

Vygotsky, inicia sus investigaciones con crítica y delimitación de teorías, define las herramientas metodológicas y procede a la determinación de la unidad de análisis de partida. Luego orienta todo el proceso de investigación con las categorías del materialismo dialéctico y al momento de proceder mediante inferencias deductivas para generalizar, relacionar y ampliar en extensión y comprensión el campo semántico de las conclusiones experimentales; utiliza otra vez la dialéctica con maestría. Bastaría con leer, entre otros, el capítulo del "Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia" en la obra:"

Pensamiento y habla". En coherencia con lo anterior Vygotsky (2005: 56), enunció las bases de la Psicología Objetiva Marxista desde su formalización académica en 1925, cuando sostuvo lo siguiente: "El primer rasgo distintivo de la nueva psicología es su materialismo porque examina toda la conducta del hombre como una serie de movimientos y reacciones que posee todas las propiedades de un ser material". Continúa: "El segundo rasgo es su objetivismo, ya que plantea como condición indispensable para sus investigaciones la exigencia de que éstas estén fundadas en la comprobación objetiva del material". "…el tercer rasgo es su método dialéctico, porque reconoce que "los procesos psíquicos se desarrollan en vinculación indestructible con todos los demás procesos en el organismo y están subordinados exactamente a las mismas leyes de desarrollo que todo lo demás existente en la naturaleza". Y finalmente, "…el último (cuarto) rasgo es la base bio-social…". Total, coincidencia con la perspectiva esbozada por Lenin. De allí surge que uno de los objetivos del análisis psicológico del desarrollo consiste en "…describir las relaciones internas de los procesos intelectuales que el aprendizaje escolar pone en marcha" (Vygotsky 2000: 138) ya que "el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo" (Vygotsky 1996: 251). Esto implica, dar explicaciones dinámico-causales de las leyes que rigen las funciones internas del organismo psíquico, cómo se relacionan con el todo y cómo se originan en la práctica social.

Argumentos profesorales en relación a "lo interior" como subjetividad

Ortiz Torres (2015) plantea con argumentos propios y/o tomados de otros autores que la contradicción interna, subyace en la subjetividad y la contradicción externa, en la situación social (p. 105 a 107). Amplía con lo siguiente: "La integración de lo externo y lo interno en la zona del desarrollo próximo sólo se logra en el espacio interactivo y no en una de las categorías de la subjetividad" (p. 209). Y aporta finalmente: "El análisis psicológico… debe dirigirse a los mecanismos subjetivos que subyacen en la fase de las diferentes formas de la actividad" (p. 209).

Observaciones críticas

Es cuestionable plantear taxativamente que, en la obra de Vygotsky, aparezca un doble mecanismo diferenciado entre la contradicción interna vinculado a "lo subjetivo" y la contradicción externa correspondiente al "entorno social". La "doble formación" no expresa dos sustancias o dos realidades de distinta naturaleza, expresa procesos históricos de desarrollo, desiguales y combinados, activos e interrelacionados dialécticamente. La formación de conceptos es también, un tipo particular de movimiento de los cuerpos vivos constituidos en la práctica social, considerado como proceso de "automovimiento" o **configuración interna del desarrollo**. La particularidad de la personalidad, el organismo psíquico o la conciencia como sistema de relaciones interior/exterior en el conocimiento; no es una sustancia cristalizada, un "espacio de regulación" (Balmaceda; Espinosa 2018: 31) interno subjetivo autónomo o una superestructura de actividad independiente. Son agrupaciones y coordinaciones de funciones que dependen de la acción productiva, transformadora, creativa, mediadas socialmente que se activan en combinación con fuerzas motrices como el trabajo, el interés o la necesidad. Vygotsky (1996: 383) lo explica así: "La vivencia

del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio o es una peculiaridad del propio niño. **La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno, tal como figura en el desarrollo**". Por eso "Únicamente la objetivación del proceso interno garantiza el acceso a formas específicas de conducta superior, opuestas a formas subordinadas" (Vygotsky 2000: 119). La particularidad de la personalidad en "lo interior", es también una unidad de interrelaciones bio-sociales en permanente proceso: "Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky 2000: 94). Las funciones superiores del órgano psíquico son procesos internos y externos interrelacionados. Y finalmente explica (Vygotsky 2005: 55): "La psicología estudia **la conducta del hombre social** y las leyes según las cuales se modifica esa conducta".

Argumentos profesorales referidos a la relación: Piaget / Vygotsky

Castorina, José (2006) plantea que en la teoría de Piaget: "… las contradicciones no son el motor del desarrollo. Sino más bien una instancia del proceso de equilibrio de los sistemas de conocimiento" (p. 130). Agrega que tanto Piaget como Vygotsky son dialécticos porque: "…al postular una dinámica de interacciones entre los componentes de un sistema, llegaron a identificar alguna clase de contradicciones o de términos opuestos…" (p. 131). Sin embargo, Piaget "…considera viable la dialéctica exclusivamente para la praxis humana, especialmente en la construcción de los conocimientos. No hay lugar para la dialéctica de la naturaleza" (p. 133). Castorina (2012: 52) destaca el papel de la cultura en el desarrollo en lo que sigue: "Un dominio de conocimiento se puede conformar dentro de la actividad cognitiva, en el contexto de cultura" y sigue "… en relación con un campo de experiencia específico". Plantea también que la adquisición del lenguaje, las reglas sociales y morales, son parte de la génesis de los **dominios de conocimiento**. Por su parte Peredo Videa (2019: 103) expresa que: "Para Vygotsky el desarrollo infantil consistía en series prolongadas de saltos cualitativos en colaboración y hacia adelante, cada uno de ellos caracterizados por un aumento en la socialización, en la conciencia y en la capacidad de la reflexión".

Observaciones críticas

Considerar a Piaget y Vygotsky como dialécticos en la misma medida es cuestionable. Piaget adecuó su teoría del Estructuralismo Genético e Histórico a la dialéctica de los procesos de desarrollo porque es imposible negar los procesos interactivos y contradictorios en la ontogenia y la filogenia, tampoco es posible negar el papel transformador del conocimiento. Pero la teoría de Piaget, es una teoría de la conservación de los equilibrios que tienden necesariamente en su evolución, a equilibrios más estables en sucesivas etapas dependientes de las estructuras internas inherentes. En Vygotsky, los procesos de momentánea "estabilidad" interna, son sucesos provisorios en el desarrollo desigual y combinado, caracterizados por sistemas de contradicciones, interacciones, interpenetraciones y sus mutaciones revolucionarias, puestas en relación con el todo social. Se trata, de aquella totalidad que está en permanente transformación, con las sucesivas crisis, conflictos y transiciones que preceden a los saltos bruscos de carácter revolucionario y que definen finalmente, el paso de una cualidad a otra o de un sistema a otro. En los saltos cualitativos, claramente se elimina la gradualidad, hay destrucción de cualidades

anteriores durante las crisis y posteriormente, creación de nuevas cualidades. Mutan los componentes, mutan los sistemas y mutan las relaciones internas y externas tanto en la filogenia como en la ontogenia. Así, la dialéctica está en la naturaleza, en la sociedad y en el conocimiento, como interrelación dinámica de la totalidad históricamente determinada. La teoría piagetiana, es conservadora, incluso en el sentido político. La teoría vygotskyana en cambio es revolucionaria porque: "…el pensamiento científico considera la revolución y la evolución como dos formas de desarrollo mutuamente relacionadas, de la que una presupone la otra" (Vygotsky 2000: 117). La teoría de los equilibrios no explica el surgimiento de nuevas cualidades. Vygotsky fue explícito a la hora de diferenciarse de los gradualistas conservadores, cuando afirma lo siguiente sobre el estructuralismo (Vygotsky 1996: 312): "Resulta imposible explicar desde ese punto de vista cómo puede surgir algo nuevo del desarrollo. Para la teoría del estructuralista los puntos inicial y final del desarrollo, lo mismo que todos los intermedios, están supeditados por igual a la ley estructuralista" (leyes de la autorregulación y el equilibrio, agregado propio). Y finalmente declara: "Es una teoría en franca y abierta contradicción con la defendida por nosotros" (Vygotsky 1996: 314). A partir de las consideraciones anteriores, una de las consecuencias de adaptar la producción teórica de Vygotsky mediante taxonomías de las teorías profesorales, es la "estandarización del producto científico" en un conjunto de piezas o fragmentos de amplia utilidad. Ello ocurre, más allá de que podamos estar o no de acuerdo con el inventario de referencia disponible como se destaca en la tabla N° 1:

Autor / **Fundamentos**	***Guitart, Moisés Esteban*** (2010 – p. 52)	***Peredo Videa, Rocío de los Ángeles*** (2019 p. 91)	***Mercado, Patricia*** *(2018. p. 3)*
Selección, jerarquización y organización de los constructos teóricos conceptuales, categorías, principios o claves de la obra de Vygotsky" como fundamento de la investigación psicoeducativa en el enfoque sociocultural.	1- La conciencia humana como objeto de estudio. 2- La génesis social de la conciencia. 3- El principio de la significación. 4- El desarrollo cultural de la conducta humana. 5- Los cuatro estadios en el dominio de los signos. 6- El principio de la mediación. 7- El carácter práctico de la actividad. 8- La función planificadora del lenguaje (pensamiento verbal). 9- Zona de desarrollo Próximo 10- Método dialéctico.	1- La dialéctica entre vida biológica y vida social para la cabal comprensión de las funciones mentales superiores de los niños. 2- La clave esencial para la comprensión de los procesos psicológicos y humanos son los instrumentos y los signos, lenguaje. 3- Análisis del desarrollo evolutivo a través del uso del análisis genético. 4- La acción mediadora como unidad de análisis de las funciones psicológicas superiores y 5- El papel de la autorregulación como mecanismo de impulso del desarrollo infantil.	1- Instrumento mediador 2- Funciones psicológicas superiores 3- Zona de desarrollo próximo 4- Interiorización 5- Conciencia 6- Apropiación 7- Sujeto y situación 8- Andamiajes 9- Préstamos de conciencia.

Tabla N° 1. Taxonomía de los aportes vygotskyanos según las teorías profesorales.

Observaciones finales sobre el materialismo dialéctico en la obra de Vygotsky

El materialismo dialéctico integra los métodos cualitativos, cuantitativos, experimentales e hipotético-deductivos en diferentes momentos del estudio e incluso, combina métodos en diferentes niveles de análisis. La interrelación de los fenómenos y los procesos cambiantes de la realidad, la lucha social y el trabajo productivo en la producción de conceptos espiralado, así lo exige. Los fenómenos del desarrollo, pertenecen a la vida orgánica, al mundo productivo y a la vida social en general. De allí que el "quantum matemático" tomado como cantidad pura, separado de la cualidad como lo considera Hegel (2006: 115) (el absoluto y el infinito), constituye un absurdo en la investigación del desarrollo. El opuesto lógico, es decir, la cualidad pura tomada como identidad del ser en sí mismo, es el vacío abstracto, lo que también se convierte en un absurdo práctico y científico. Por lo tanto, toda relación lógica materialista dialéctica, implica movimiento de la forma/contenido, de la cualidad/cantidad, de la continuidad/discontinuidad, de la esencia/apariencia y tantas otras categorías dialécticas, en las determinaciones históricamente interrelacionadas en la naturaleza, en la sociedad y en la conciencia. Como lo expresa Vygotsky (1996: 72):

"La idea principal (extraordinariamente sencilla) consiste en que durante el proceso de desarrollo del comportamiento… lo que cambia y se modifica son precisamente las relaciones, es decir, el nexo de las funciones entre sí, de manera que surgen nuevos agrupamientos desconocidos en el nivel anterior".

El materialismo dialéctico está en franca oposición con el eclecticismo, el pragmatismo, la metafísica, el agnosticismo y el positivismo. En la investigación dialéctica, se determina la unidad de análisis de partida, se esclarecen y se adecuan sus métodos, se organizan los procedimientos y se **delimitan críticamente sus enfoques epistemológicos vinculando el conjunto, a la práctica social**. Tal es el caso de Vygotsky (1996: 69) cuando explica que el método instrumental: "…es un método histórico-genético que aporta a la investigación del comportamiento un punto de vista histórico". A tal punto es así que el comportamiento sólo puede ser entendido como historia del comportamiento y especifica que "los principales ámbitos de observación donde se puede aplicar con éxito el método instrumental" son: a) el ámbito de la psicología histórico-social y étnica; b) el ámbito de las investigaciones de las funciones psíquicas superiores y c) la psicología infantil y pedagógica. Agrega más adelante que: "El método instrumental no tiene nada en común (excepto el nombre) con la teoría lógica instrumental de J. Dewey y otros pragmatistas". Y como aborda el desarrollo infantil pero también y al mismo tiempo, al niño que se educa; seguidamente expresa (Vygotsky, Lev 1996: 69): "La educación no sólo influye en unos u otros procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud". Por ello, es preciso vincular la psicología experimental con una psicología pedagógica que extiende los procedimientos de investigación, a la práctica educativa. De hecho, escribió una guía para formación de docentes que se tendrá en cuenta, en la segunda parte del artículo. Vygotsky no se detiene en los fenómenos del desarrollo como "sucesos subjetivos" con cláusula "ceteris paribus", sino que los aborda también como procesos interculturales interrelacionados. Ese es el caso del aprendizaje de la segunda lengua y La Zona de Desarrollo Próximo. De hecho, la "Zona" no es un espacio físico; sino un cruce de procesos interrelacionados que incluye la manifestación de funciones incipientes en vías de maduración, el momento de creación de funciones inexistentes anteriormente, la actividad orientada a la interiorización de instrumentos mediadores, la situación de interacción social y finalmente, el momento de coordinación de funciones como actividad de la conciencia y la metacognición.

Si bien no podemos negar que la obra de Vygotsky es patrimonio de la humanidad por su enorme potencial científico y es de dominio público, tampoco cabe considerarla como verdad neutra y contenido para todo requerimiento. El utilitarismo académico, pragmático, empirista, y la pretendida neutralidad valorativa, soslaya que la Psicología Marxista Objetiva, surgió explícitamente, como alternativa a la crisis de la psicología tradicional de las academias burguesas. Además, fue una herramienta revolucionaria del Estado Obrero Socialista (antes del "Thermidor" Stalinista) destinada a construir instituciones socialistas y no para hacer más eficientes los sistemas educativos del capital financiero imperialista. **Las dos misiones originarias, están presentes intrínsecamente en el entramado conceptual vygotskiano**. Podemos hablar también de la tercera misión inconclusa dentro del proyecto científico que es el desarrollo de una **pedagogía transicional materialista dialéctica**.

Por el momento, el "Enfoque Sociocultural", es producto de una adaptación histórica que tiene su origen en la censura del academicismo estalinista y el Lizenkoísmo de los años ´30 en la ex URSS y luego, en las sucesivas adaptaciones académicas en EEUU, a partir de las cuales, tuvieron difusión internacional. Estas temáticas, serán tratadas en la segunda parte del artículo.

Referencias bibliográficas

Castorina, José Antonio (2006) "La recuperación de la dialéctica en la psicología del desarrollo". Ponencia XVI Jornadas de "Epistemología e historia de la ciencia". Córdoba. UNC. Año 2006. Volumen 12.

Castorina, José Antonio (2012) "Desarrollo cognitivo y educación Tomo I. Ed. Paidós Bs. As.

Balmaceda, Christian; Espinosa, Alejandro (2018). "El concepto dialéctico de internalización: aproximaciones a un debate". Psicología, Conocimiento y Sociedad 8(1), 5-35 (mayo 2018-octubre 2018) Trabajos originales ISSN: 1688-7026.

García, Luciano Nicolás (2016). "La psicología por asalto" Ed. Edhasa. 2016 Bs. As.

Guitart, Moisés Esteban (2010) "Los diez principios de la psicología histórico-cultural. Revista: "Fundamentos en Humanidades" vol. XI, núm. 22, pp. 47 – 62. San Luis.

Hegel, Georg W. Friedrich (2006). "Filosofía de la Lógica" (La cantidad pura) Ed. Claridad S.A. Bs. As. 2006

Lefébvre, Henri (1986). "Lógica formal, lógica dialéctica" Ed. S XXI decimocuarta edición. Méjico. D.F.

Lenin, Vladimir I. (2000). "Carlos Marx. Breve esbozo biográfico, con una exposición del marxismo" (Prólogo) publicado por primera vez. 1915, en el Diccionario Enciclopédico Granat, 7a edición, tomo XXVIII.Ediciones "Marxists Internet Archive" 2000. (Pág. 5). https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/carlos_marx/carlosmarx.htm#tactica

Mao Tsetung (2000). "Sobre la contradicción" Tomado de "Obras escogidas" Ediciones lenguas extranjeras. Pekín 1968. T I P. 333 a 371. "Marxist Internet Archive" Año 2000.

Marx, Karl (2009). "Tesis sobre Feuerbach". Escrito en alemán por Karl Marx en la primavera de 1845. https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 – VOL I
TEMAS LIBRES

CURRICULUM Y PANDEMIA

Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos

N. Patricia Bertello[4]

Silvia Paredes[5]

Recibido: 6/ 07/21
Aceptado: 15/ 10/21

Resumen

Ante la irrupción de la pandemia de COVID-19 y la ausencia de presencialidad en los sistemas escolares como política de cuidado, se han tenido que transformar las propuestas y prácticas de enseñanza inscribiéndose en otros entornos y promoviendo otras experiencias. En consecuencia, se produce cierta transformación de las prácticas en torno al *curriculum*; en este trabajo asumimos como preocupación las maneras en que se llevan a cabo los procesos de priorización y selección de contenidos en este nuevo escenario social e institucional.

Los sistemas escolares propusieron la continuidad pedagógica y asumieron la responsabilidad de sostener los objetivos de cada uno de los niveles educativos en una situación totalmente inédita que generó nuevos problemas y visibilizó desigualdades ya existentes. Esta continuidad requirió nuevas y diferentes decisiones sobre los contenidos, de allí que nos interesó interrogarnos sobre este asunto. Partiendo de las experiencias de colegas de diferentes niveles del sistema escolar de dos países de América Latina, nos aproximamos a la realidad de estos procesos de trabajo con el *curriculum*, permitiendo ponerlos en diálogo con los aportes conceptuales y habilitándonos a formular nuevos interrogantes.

Palabras claves: Pandemia;*curriculum;* selección y priorización de contenidos.

[4]Docente de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y de la Universidad Nacional de la Matanza. Email:patriciabertello25@gmail.com

[5]Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Villa María. Email:silm.paredes@gmail.com.ar

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 – VOL I
TEMAS LIBRES

CURRICULUM AND THE PANDEMIC

Reflections on content prioritization and selection

Abstract

Due to the COVID-19 pandemic, and because of the lack of face-to-face clases as a policy of care, the proposals and practices of learning had to be transformed, setting them in another environments and promoting different experiences. In consequence, there is a certain transformation of the practices regarding the curriculum; in this article, we assume as a preoccupation the ways in which the processes of prioritization and content selection are carried in this is new social and institutional scenario.
The school systems proposed the pedagogic continuity and assumed the task of sustain the goals of each one of the educational levels in a totally unparalleled situation that generated new problems and put into focus already existing inequalities. This continuity required new and different decisions over the contents, and because of that, we think that we needed to ask ourselves about this issue. Taking into account the experiencies of our colleagues from diferent levels of the latin american school system, we approach the reality of this processes of work with the curriculum, beginning a dialogue with the conceptual contributions and allowing us to pose new questions.
Key Words:Pandemic; curriculum; selection and prioritization of contents.

Introducción

La pandemia de COVID-19 irrumpe y el confinamiento domiciliario es decidido de manera casi global por lo que las escuelas son cerradas para las clases presenciales, se inicia entonces un proceso de "mudanza" a otros modos de trabajo pedagógico. La mediación tecnológica resulta la alternativa a la que se recurre masivamente y, lejos de que se supere rápidamente -como imaginamos al inicio del proceso- la pandemia se extiende en el tiempo y, en consecuencia, las medidas preventivas continúan inhabilitando el encuentro presencial.

La decisión de apelar a la utilización de entornos virtuales para la continuidad pedagógica en diferentes sistemas escolares generó una escena educativa inédita que suscita múltiples interrogantes. En el marco de los debates que sostuvimos en el Seminario, *Curriculum latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19, (*IISUE. UNAM. México. 2020) abordamos -en este trabajo- una de las líneas de interrogación allí propuestas; nos centramos en reflexionar e indagar sobre los procesos de "traducción" del *curriculum* en este contexto virtual.

Partimos de considerar que el cambio a prácticas pedagógicas en otros entornos no presenciales conlleva una modificación en cómo se piensa el *currículum*[6], que se prioriza de él, qué se selecciona y cuáles son los criterios de selección de contenidos ante un nuevo escenario de enseñanza. A la vez inquieta pensar el papel de los diferentes actores en ese proceso decisional, ¿las decisiones estuvieron prioritariamente en mano de los maestros/as y profesores/as o jugó un papel fundamental los órganos centrales de gobierno del sistema escolar?

Estas decisiones sobre el *curriculum* se tomaron (o deben tomarse) teniendo como contexto la responsabilidad de las instituciones de lograr los objetivos de cada uno de los niveles educativos y, en el caso del nivel superior, garantizar los saberes que acredita la titulación profesional. Queremos remarcar, con esta afirmación, que la decisión didáctica pedagógica curricular tiene efecto, no solo en ese plano, sino en las dimensiones institucionales y sin duda sociales y políticas.

Para conocer modos de priorización, de selección de contenidos y el cómo de esta tarea recurrimos a una encuesta realizada a colegas de México y Argentina abierta a los diferentes niveles educativos en un intento deliberado de pensar con otros. Desde una perspectiva cualitativa administramos un formulario que recuperaba opiniones y experiencias de colegas de diferentes niveles del sistema escolar incluyendo el nivel superior; a ese formulario lo enviamos a nuestros compañeros del curso y se compartió en redes sociales. El mismo indagaba sobre las experiencias en torno a los procesos de selección y priorización de contenidos y de los ámbitos y los modos en que esos procesos se llevaron a cabo en el momento de suspensión de la presencialidad.

Las palabras de los colegas nos permiten conocer experiencias concretas, avanzar en el análisis y formular nuevos interrogantes; pero antes de presentar esa información y el análisis de la misma nos interesa explicitar - a modo de encuadre teórico- algunas categorías conceptuales que nos ayudan a pensar lo inédito de esta experiencia desde la epistemología, la filosofía política y la pedagogía.

Algunas categorías para pensar lo curricular en contexto de pandemia

Partimos desde la *lectura de la realidad* (Orozco Fuentes, 2020) pensamos este contexto de pandemia desde el concepto de Hugo Zemelman (1992) de *dando dándose,* reconociendo la realidad como una trama de acontecimientos en permanente movimiento, donde los procesos coyunturales se articulan con los procesos estructurales.

Nos ubicamos en estas primeras décadas del siglo XXI, un tiempo de cambios, un cambio de época. Este tiempo que Alicia de Alba (2007) caracterizó como en la tensión entre *crisis estructural generalizada y de errática globalización*; o según otros autores en un momento de tensión entre modernidad-posmodernidad. Esta condición de época, estas transformaciones epocales, operan como el telón de fondo que necesitamos considerar para cualquier análisis de coyuntura.

La pandemia irrumpe en un *dado* de sistemas educativos masivos, donde persisten profundas desigualdades en el acceso y la permanencia en ellos, en una Latinoamérica igualmente desigual en lo

[6]Tomamos el concepto de Alicia de Alba que será ampliado y trabajado en los próximos apartados. (DE ALBA Alicia. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva.* Ed. Miño y Dávila. Argentina)

social y lo económico. Este presente de pandemia *dándose* requirió de búsquedas y de respuestas inmediatas, algunas atropelladas, algunas fallidas, otras valiosas y la mayoría inéditas.

Para poder pensar la pandemia y ese proceso de irrupción disponemos, entre otros, del *concepto de dislocación* de Ernesto Laclau (1997). Tomamos la dislocación desde la primera caracterización que hace el autor, como *"(...) evento puro, temporalidad pura; una temporalidad que todavía no ha sido hegemonizada discursivamente, por ningún espacio de representación."* (Laclau,1997:82) y desde la segunda caracterización cuando afirma que *"(...) la dislocación es la forma misma de la posibilidad"* (Laclau,1997:82). Pero Laclau suma una tercera *"La dislocación es la libertad de una estructura que no logra constituirse como tal; el sujeto es "sujeto de la falta"* (Laclau,1997:83) y es en estas caracterizaciones que decimos que la pandemia se constituye en un evento nuevo, inédito, sin espacio de representación aún, la *dislocación pandémica* es como un texto todavía no escrito.

Las decisiones educativas y curriculares se inscribieron, en el 2020, en esta compleja trama constituida por los elementos históricos estructurales de nuestra América Latina y por lo inédito de esta coyuntura particular de la pandemia. Pensar en estas decisiones requiere no perder de vista lo político como elemento constructor de posibilidad, en una preocupación por fortalecer lo público y pensar lo común[7].

¿Cómo generar condiciones para garantizar lo común en ausencia de presencialidad? ¿Qué trabajo sobre el *curriculum* es necesario producir a favor de la construcción de lo común en contextos de virtualidad? ¿Qué condiciones –materiales y pedagógicas- son indispensables para proponer un trabajo sobre el *curriculum* desde una perspectiva de derechos e igualdad?

Sabemos que el desarrollo de las prácticas de enseñanza en contextos virtuales desafía a la propuesta didáctica y produce ciertos efectos en la misma experiencia pedagógica. Sabemos también que fue y es necesario revisitar el *curriculum* y tomar (nuevas) decisiones en términos de selección y priorización de contenidos para este contexto-texto de educación mediado por lo virtual. Por ello nos interesa interrogarnos por estos procesos de selección, reorganización y priorización curricular.

En el contexto de pandemia el proceso de selección y priorización curricular empezó a encabezar la agenda de preocupaciones, tanto a escala institucional, de las políticas públicas como del hacer de los actores. ¿Cómo se definen estos procesos? Tomamos como referencia la conceptualización que se expresan en documentos ministeriales; en la Resolución del Consejo Federal de Educación del año 2020 se expresa:

"El proceso de reorganización y priorización curricular refiere a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos para los años/grados/secciones en las normativas curriculares vigentes para cada ciclo y nivel del sistema en cada una de las jurisdicciones, de manera de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos en un nuevo reordenamiento temporal de mayor alcance al año calendario/año

[7]Esta afirmación acerca de fortalecer lo público y pensar la construcción de lo común daría lugar a un interesante debate. Aquí nos interesa expresar que - si bien no definimos como sinónimos a lo público y a lo común- les adjudicamos un sentido político análogo. A la vez reconocemos que hablar de "lo común" exige problematizar las exclusiones que conlleva y la concepción sobre la existencia de universales. En este sentido y con el propósito de tomar posición definimos a lo común siguiendo a Frigerio y Diker quienes señalan: "(...) el *mundo común* no solo es *entre dos*, sino *entre todos* y contrapone al totalitarismo el *uno* y al esquematismo del *dos* la compleja simultaneidad de lo *polifónico, plural y múltiple*." (Frigerio Diker. 2008:8)

escolar, fundado en unidades que el sistema ya prevé. En otras palabras, la priorización curricular recupera aquello que se considera altamente formativo, que genera interés en las y los estudiantes y permite proyectar institucionalmente este año y el próximo como una unidad, seleccionando lo que se considera fundamental recuperar y profundizar, tomando decisiones colectivas con todo el cuerpo docente." (Resolución del CFE. 367/20 Anexo:p..2-3)[8]

La *priorización curricular* refiere entonces a ese proceso de selección de contenidos que debe asegurar los aprendizajes propios de cada área de conocimiento. (Res. CFE. 367/20 Anexo)

El Ministerio de Educación de Argentina, en el documento que estamos citando, advierte que este proceso de selección y priorización, *"no se trata de una enumeración de temas o contenidos, a modo de "listado", ni de plantear "recortes" que descuiden los puntos de apoyo que los aprendizajes requieren para avanzar hacia aproximaciones sucesivas sobre los objetos de estudio, ni se trata de postular "fugas hacia adelante" que puedan dar lugar a vacancias o lagunas de conocimientos sustanciales comprometiendo los procesos de comprensión."* (Res. CFE. 367/20 Anexo, p.3)

Reconociendo la importancia de estos procesos – de selección y priorización de contenidos- que se operan sobre el *curriculum* y lo inédito de este acontecimiento pandemia en la realidad latinoamericana es que nos propusimos construir una aproximación a las experiencias concretas de los compañeros que se desempeñan en diferentes niveles del sistema escolar en nuestros países (Argentina y México). ¿Cómo caracterizan los colegas docentes a esos procesos de priorización y/o selección de contenidos? ¿Desde qué criterios se construyeron estos procesos? ¿Cómo definieron aquello que se considera *"altamente formativo, que genera interés en las y los estudiantes"*?

Consultamos entonces a colegas acerca de su experiencia particular. Si bien estas respuestas no responden a una estrategia metodológica que permita construir afirmaciones ni sean nuestras apreciaciones generalizables, constituyen un aporte muy valioso en tanto nos permiten traer aquí las experiencias y opiniones en primera persona y poner en diálogo las voces de los maestros/as y profesores/as con las aportaciones conceptuales que venimos trabajando.

Las experiencias de los maestros/as y profesores/as sobre los procesos de selección y priorización de contenidos

La aproximación a las experiencias concretas se construyó en base a un formulario Google que fue respondido por 67 colegas, 31 argentinos y 36 mexicanos. De estos, 49 son de nivel universitario y/o superior, el resto de media y básica, una colega de nivel inicial. La información aportada es amplia y sumamente interesante; presentaremos aquí el análisis de algunos de los datos recogidos; sin duda este

[8] El Consejo Federal de Educación (CFE) es un organismo dependiente del Ministerio de Educación de Argentina con carácter interjurisdiccional y permanente. Es un ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

análisis se puede profundizar y complejizar desde diversas aportaciones conceptuales y desde otras experiencias.

Para iniciar el análisis tomamos las tres dimensiones del *curriculum* que plantea Alicia de Alba (2006): sobredeterminación curricular, estructura formal, prácticas y procesos, asumimos que se resignifican en constante movimiento e interacción en los tiempos de presencialidad, pero también interesa analizarlas en los tiempos de los actos límites a los que nos enfrentamos.

La *sobredeterminación curricular*, en palabras de Alba: *"(...) cuando hablamos de proceso de determinación curricular nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante"* (de Alba, 2006:89) pero que se pone en marcha a través de diversos sujetos sociales que lo sostienen de diferentes modos de relación. Acá nos vamos a referir a los *sujetos del desarrollo curricular,* que de Alba (2006) los define como *"aquellos que convierten en práctica cotidiana el curriculum."* (p.91). Son los que "retraducen" por medio de la práctica la lucha de la determinación curricular.

¿Cómo tradujeron el *curriculum* los sujetos que tienen esa función en la práctica? ¿Cómo se planteó la negociación o la lucha con los sujetos de la sobredeterminación que no tienen presencia en la escuela? ¿Cuáles fueron las decisiones?

En una primera lectura de la información ofrecida por nuestros encuestados observamos que más del 70% expresó que se llevaron adelante procesos de priorización y selección de contenidos más significativos o diferente a las experiencias transitadas en ciclos escolares anteriores.

Podemos observar también que esas decisiones fueron tomadas predominantemente por los docentes en cada área o asignatura en el contexto de la educación superior o universitaria (un 35% de los encuestados), donde la determinación curricular tiene gran parte de su decisión en el mismo docente o su equipo de cátedra.

"*Cada cátedra vio la modalidad virtual a aplicar"* (Docente de Universidad Argentina)

"Cada espacio académico. En cada materia." (Docente de Universidad Argentina)

Un 55% de encuestados pertenecientes a diferentes niveles del sistema escolar afirma que las decisiones fueron tomadas de manera colectiva e institucional y en la tarea particular de cada docente en tanto resignificación para el grupo de estudiantes que atiende. Acá puede analizarse la toma de decisiones curriculares de los sujetos que de Alba identifica dentro de los sujetos del *curriculum*: los del proceso de estructuración formal *"(...) aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular."* (de Alba, 2006:91). Por ejemplo, como fortaleza del proceso encuentran:

"Trabajo en equipo. Trabajo colaborativo. Acuerdos y sistematización Ampliación de estrategias utilizadas" (Docente de escuela secundaria de Argentina)

"Desarrollo de habilidades profesionales" (Docente de escuela secundaria de México)

"*Trabajar con el contenido implicó establecer aquellos contenidos "no negociables" en relación al espacio curricular y la respectiva vinculación con otros espacios curriculares en el marco del curso y del plan de estudio de la carrera."* (Docente de nivel superior de Argentina)

Sólo en 4 de los 67 casos vemos que las decisiones fueron a nivel del gobierno central y luego contextualizado por los docentes. Es necesario señalar que, en las tradiciones pedagógicas y las políticas educativas -históricas y actuales- de México y Argentina, los modos de pensar y problematizar los vínculos entre decisiones centralizadas y empoderamiento de los docentes en relación a sus prácticas es necesario de ser considerado[9] . Pero, más allá de las importantes diferencias que podríamos registrar acordamos que, en ambos casos, está presente esta relación/tensión entre las dimensiones del *curriculum* y que se "tensa" de modos diferentes en cada contexto histórico. De allí que sea válida la preocupación por analizarla en este contexto pandémico del que no tenemos experiencia previa.

Un análisis preliminar da cuenta de que la sobredeterminación curricular quedó librada, en un principio, a las negociaciones y acuerdos institucionales y a las decisiones de los docentes sin muchos apoyos de los órganos de gobierno. Aquellos que son los *"(...) interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un curriculum (...)" (de Alba,2006:93),* como sujetos de la determinación curricular, *no* se observan que hayan ofrecido respuestas rápidas en tanto puesta en acto del *curriculum*. Un ejemplo puede ser el de Argentina, que, si bien las provincias ofrecieron algunas pautas organizativas, la Resolución n° 367 del Consejo Federal de Educación (que lo integran todos los ministros de educación provinciales) denominado: "Marco Federal de Orientaciones para la contextualización curricular 2020-2021" es de fecha 1 de septiembre de 2020 cuando solo faltaban tres meses de finalización del ciclo lectivo, otro ejemplo la presentación de las "Políticas Curriculares en Pandemia. El *curriculum* Prioritario" de la Provincia de Buenos Aires a través Resolución 1875 con fecha del 05 de octubre de 2020.

En buena medida esta situación se explica por la urgencia de construir respuestas a la situación planteada y, en esa particular coyuntura, los docentes tomaron la posta tomando decisiones en la inmediatez que es difícil que consigan- por la escala y diversidad que deben considerar las decisiones- los espacios de gobierno. Los gobiernos centrales de ambos países no se desentendieron del asunto, se ocuparon de diversos dispositivos -que deberán ser objeto de otras aproximaciones investigativas- entre ellos a la producción de estrategias y de materiales - audiovisuales, gráficos, etc. con el propósito de llegar a todos los estudiantes; sabemos que lo vasto, heterogéneo y desigual de nuestros territorios hacen que estas respuestas centralizadas consigan efectos muy diversos, deberemos seguir estudiándolos.

[9]Se pueden ver algunas de estas en: Por México: Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., Serna Huesca, O., y Gómez González, J. A. (2020). Autonomía curricular en Educación Básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. Páginas De Educación, 13(1), 107-125. https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1F231.pdf
Por Argentina:
http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/592/767
https://ensurquiza-cba.infd.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1027/976

La dimensión de la *estructura formal del curriculum* lo planteamos en los términos de una *"promesa"*, que Alice Casimiro (2020)[10] define como una promesa que compromete tanto su constitución determinante -la dimensión anterior- como su devenir en la escuela. Una relación a veces contradictoria, siempre compleja y de tensión entre ambas dimensiones.

Resulta evidente, por ahora, que la mayor tarea estuvo en mano de los colectivos docentes o en la escala institucional. Indagamos sobre los criterios que primaron en ese proceso de selección y priorización de contenidos, las opciones más elegidas fueron: 19 respuestas señalaron la predominancia de un criterio de cantidad (se trabajaron menos contenidos); 12 encuestados respondieron que primó una preocupación por la complejidad (se seleccionaron los menos complejos) y 36 respuestas tomaron la opción de que el criterio prioritario había sido la adecuación a la mediación tecnológica utilizada. Esta respuesta refuerza la idea del enorme impacto de la mediación en la propia propuesta pedagógica y en la construcción de una experiencia pedagógica nueva que incluye -no sin conflictos y contradicciones- lenguajes y soportes diversos.

En cuanto a identificar fortalezas en este proceso de priorización de los contenidos los colegas consultados señalan el trabajo colegiado, advertir la necesidad de mayor diálogo entre pares y el hacerlo posible, encontrar instancias de mejor organización entre docentes, lograr una priorización curricular significativa y ajustada a cada realidad.

Para compartir las expresiones de nuestros encuestados las organizamos en torno a algunas dimensiones construidas a partir de sus respuestas. Tomamos dos grandes aspectos: el primero presentamos sus perspectivas en torno a la *priorización de contenidos,* dentro de esta dimensión lo desglosamos en: a- la búsqueda de una mayor profundidad en el tratamiento de los contenidos priorizados; b- la definición de los "no negociables", aquello que resulta indispensable sostener en la propuesta didáctica pedagógico; c- la propuesta de una mayor integración de contenidos de diferentes disciplinas. En relación a la *selección de contenidos*, a- el establecimiento de lo central y lo accesorio para la selección; b- la puesta de los contenidos en "nuevos diálogos".

En relación a la *priorización de contenidos e*xpresan:

a- la búsqueda de una mayor profundidad en el tratamiento de los contenidos priorizados.

"Priorizar lo significativo para la adquisición de competencias" (Docente de Universidad de Argentina)

"Generar un enfoque en temática centralizada y actualizada". (Docente de Lic. virtual de México)

"Se pudo priorizar contenidos que rara vez pueden profundizar en contextos habituales" (Docente de nivel superior de Argentina)

"Se priorizaron contenidos que pudieran ser desarrollados mediante lecturas, anticipando sentidos, aclarando dudas, con explicaciones sincrónicas y asincrónicas." (Docente de Nivel Superior no universitario de Argentina)

[10] Conversatorio virtual de apertura "*Curriculum* latinoamericano en tiempos de COVID-19: reacciones y respuestas" septiembre de 2020

b- la definición de los "no negociables", aquello que resulta indispensable sostener en la propuesta didáctica pedagógico.

"Contenidos acordes a la realidad" (Docente de nivel superior de México).

"Menos contenidos más análisis de los mismos" ((Docente de nivel superior de México).

"Fortalecer la idea de lo central y lo accesorio en el programa". (Docente de nivel superior de Argentina)

c- la propuesta de una mayor integración de contenidos de diferentes disciplinas.

"No tuve proceso de selección en el sentido de reducirlos, pero sí en función de una integrarlos de un modo diferente, porque el medio así lo permitió. (...)" (Docente de Universidad de Argentina)

"Mejora de las articulaciones en los trayectos formativos de la carrera (...)" (Docente de nivel superior universitario de Argentina)

"Proyecto integrador mediado por herramientas tecnológicas" (Docente de educación superior de México)

En relación a la selección de contenidos, nos refieren que, de manera colegiada, se tuvieron en cuenta:

a- el establecimiento de lo central y lo accesorio para la selección.

(...)La coyuntura exigió seleccionar un corpus corto, claro, pero intenso. En general, les estudiantes se sumaron con mucho compromiso en el trabajo. Dedicaron tiempo y paciencia a las lecturas" (Docente de Universidad de Argentina)

"Centrarnos en que le que le es útil en este momento al alumno y el aspecto socioemocional" (Docente de educación especial de México)

"Que al compactar los famosos mínimos afloran" (Docente de licenciatura de México)

b- la puesta de los contenidos en "nuevos diálogos".

"Contenidos acordes a la realidad" (Docente de educación superior de México)

Podemos ver que los colegas consultados encontraron en la dislocación pandémica, en ese evento puro, de temporalidad pura, en ese texto no escrito, una reacción de trabajo profesional, trabajo que no se pensó en soledad, sino que el equipo, comprometido con sus alumnos y su comunidad, *"prometió"* una propuesta, un proyecto, un mirar futuro que no se vislumbraba aún.

Contra todas las expresiones negativas de la experiencia de la continuidad pedagógica que los medios de comunicación hegemónicos y algunas autoridades se empeñan en afirmar y sin desconocer las dificultades y las injusticias que están presentes en esta situación, el relato de los colegas muestra una faceta de aprendizaje, de superación, de construcción de un proyecto que se proponía no abandonar: la búsqueda de la igualdad y la puesta a disposición de lo común.

Retomemos la última dimensión que desarrolla Alicia de Alba, prácticas y procesos, se alude al momento de significación didáctica *"(...) espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros."* (de Alba, 2006:72). Nuestros colegas refieren que lograron:

"*Aprendizaje significativo de los estudiantes"* (docente de educación superior de México).

"Innovación de herramientas didácticas" (Docente de licenciatura de México)

Pero quedan muchas preocupaciones, como aquellas que tienen que ver con el trabajo realizado y con los "efectos" de la falta de encuentro presencial en la construcción del vínculo pedagógico y de la apropiación de los contenidos.

"La apropiación de los contenidos por parte de los alumnos que no es igual que si estuvieran trabajando en la escuela y con sus iguales" (docente de educación primaria de México)

"Perder de vista el proceso" (Docente de secundaria de México)

"Que los contenidos no sean aprehendidos en su conjunto". (Docente de superior. México)

Varios docentes de nivel superior señalaron también las limitaciones de la virtualidad en ciertas experiencias formativas que requieren práctica, trabajo en territorio, experiencias "directas".

"Me preocupan las prácticas. Además de la teoría porque hay materias que involucran mayor contacto físico y trabajo presencial (...)" (Docente de superior. México)

Podemos, trayendo las expresiones de nuestros encuestados, preguntarnos por lo que "se perdió" en estos procesos de selección y priorización de contenidos vinculados a este contexto particular y, a la vez, cuantas decisiones pedagógicas y curriculares hicieron posible la continuidad de la enseñanza y la permanencia (aún con muchas limitaciones y exclusiones) del vínculo de los estudiantes con el saber.

Podemos afirmar que la *dislocación pandémica* en el *dándose* de la práctica educativa requirió y habilitó un ejercicio rápido y profesional en cuanto a pensar estrategias para que el *curriculum* - esa selección de saberes a los que todos tenemos derecho de acceder- sea vivido en y con otra mediación diferente a nuestras prácticas habituales. El trabajo decidido de muchas maestras y maestros de los diferentes niveles de nuestros sistemas educativos lo hicieron posible.

La educación en entornos virtuales como construcción de una *nueva cultura* en el campo pedagógico

Sin desconocer las numerosas experiencias y los desarrollos teóricos que el campo de la educación a distancia viene trabajando desde hace décadas afirmamos que la experiencia de educación en pandemia a escala planetaria que afectó a la casi totalidad de los sistemas escolares ha sido y es una situación totalmente singular que habilitó experiencias diversas, genera preocupaciones y desafíos totalmente novedosos. Pero entendemos también que necesitamos salir del asombro y empezar a conceptualizar la experiencia, empezar a escribir ese texto que la dislocación pandémica ha abierto.

Estimamos que la experiencia pedagógica de este 2020 ha construido una cultura que, tomando a García Canclini como referencia, la caracterizamos como una *cultura híbrida*. García Canclini, al referirse a las culturas híbridas, dice que *"(...)esas mezclas "clásicas" como de los entrelazamientos entre lo tradicional*

y lo moderno, y entre lo culto, lo popular y lo masivo (...), que todas esas clases de fusión multicultural se entremezclan y se potencian entre sí." (Canclini,1997:111)

Es por esto que en tiempos de cambios vertiginosos e inéditos la propuesta curricular debió tomar caminos poco o nada explorados y así, hubo que hacer una "mezcla" entre la cultura de una transmisión presencial, con un plan de estudios programado y una cultura de lo virtual, de lo remoto, con la transmisión desde y a partir de una plataforma. ¿Cómo lograr que esto multicultural de esta enseñanza nueva se potencien entre sí como lo anticipa García Canclini?

"La hibridación sociocultural no es una simple mezcla de estructuras o prácticas sociales discretas, puras, que existían en forma separada, y al combinarse, generan nuevas estructuras y nuevas prácticas. A veces esto ocurre de modo no planeado, o es el resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos o de intercambio económico o comunicacional" (Canclini,1997:112)

Si bien el autor toma este concepto de manera social y en relación a la mezcla cultural, lo tomaremos en los términos que son abordados por la Dra. Barrón[11]: como una categoría que nos ayude a pensar y a dar cuenta de la realidad cambiante, cambiada, y en movimiento. García Canclini toma el concepto enmarcado en una "constelación de conceptos"[12], nosotros podemos pensar la inclusión de otros nuevos para anclar las ideas que hoy tenemos para pensar: tecnologías, enseñanza, *curriculum*, priorización, etc.

El campo pedagógico se encuentra hoy interpelado por estas realidades, la experiencia de los maestros/as y profesores/as marcan un rumbo y la producción académica se compromete con nuevas relaciones conceptuales porque -entendemos- es la manera de aprender de la experiencia. No creemos que exista una pos pandemia como un tiempo igual que la pre pandemia, si es así no habremos aprendido de esta compleja coyuntura que nos tocó vivir, hay un tiempo *otro* que articulará, tal como nos explicaba Zemelman (1992), coyuntura e historia, acontecimiento y devenir.

Preguntas para cerrar el escrito y quedarse pensando

Hay muchísimas preguntas que se suceden a medida que profundizamos el análisis, que leemos las intervenciones de los colegas que respondieron la encuesta, pero de esas muchas elegimos dos (grandes) asuntos que nos movilizan especialmente y las compartimos aquí sin pretensión de jerarquización ni exhaustividad.

La primera tiene que ver con reconocer que la hibridación es una posibilidad que surge del intento de reconvertir algo para insertarlo en nuevas condiciones. Reconvertir los modos de transmisión de contenidos para darle nuevas condiciones de enseñanza y por ende de apropiación. ¿Qué sucede con las

[11]Barrón Tirado, Concepción. (2020)Clase 3 de noviembre Seminario *Curriculum* latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19. https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano

[12]García Canclini toma los conceptos de: modernidad-modernización-modemismo, diferencia-desigualdad, heterogeneidad multitemporal, reconversión.

identidades en esta reconversión? ¿las nuevas condiciones plantean nuevas identidades? ¿Hay una reconversión inmediata? ¿Cómo es el proceso?

Por otra parte,nos inquieta los modos en que se dieron los procesos de selección y priorización de contenidos, al quedar en la tensión entre decisiones centralizadas o fuertemente descentralizadas profundice las desigualdades y diferencias y, de este modo, atente contra la construcción de lo *común* y ponga en "riesgo" el sentido de la *promesa* que el *curriculum* conlleva.

Esta reflexión nos lleva nuevamente a la discusión por la construcción de lo común y por las condiciones necesarias para prácticas de justicia educativa y curricular. ¿Es posible construir un *curriculum* acorde a la emergencia en un contexto donde los procesos de priorización ponen en entredicho la tensión entre las diferentes dimensiones del *curriculum* que enuncia Alicia de Alba? ¿Sería posible pensar en justicia curricular en la urgencia de priorización y selección de contenidos ante condiciones sociales de persistencia de las desigualdades sociales?

¿Podremos decir que en este proceso inicial de continuidad pedagógica en entornos virtuales la dimensión didáctica se sobrepuso a lo curricular? ¿Se ha producido una cierta "alteración" de las diferentes dimensiones de lo curricular? ¿Hay una supremacía de la dimensión de los procesos y las prácticas por sobre las decisiones curriculares en el nivel de la sobredeterminación curricular o, quizás, se abre un nuevo espacio de interlocución en este debate por la definición de lo que hay que enseñar y aprender donde las heterogéneas experiencias de maestras/os y profesoras/os tenga lugar?

Es necesario considerar que los docentes han tomado para sí los espacios de autonomía que generó el acontecimiento de la brusca mudanza a lo digital asumiendo que la toma de decisiones, en tanto la organización curricular, requería de haceres inmediatos. Sumando a esto reconocemos en las expresiones de los docentes, en la importancia de escuchar sus voces, lo definido más tarde por el órgano ministerial argentino citado: *"(...) la priorización curricular recupera aquello que se considera altamente formativo (...) tomando decisiones colectivas con todo el cuerpo docente"* (Res. CFE. 367/20 Anexo: p2-3)

Inevitablemente vemos que el valor y el sentido de la experiencia profesional fue fundamental al momento de las decisiones analizadas y, en esto, volvemos a buscar ayuda para pensar con referentes: *"No se trata de formar hombres-funciones sino hombres-semillas capaces de volver a nacer para estar presente como sujetos erguidos y autónomos (...) entender el trabajo no como empleo sino como espacio del hacer, en el que lo imprevisible, o lo contingente, se transforma en punto de ruptura de un orden que nos permita descubrir otras opciones; más aún , donde los errores, o disfunciones, se transforman en nuevas experiencias (...)"* (Zemelman, 2012:18-19)

Se abren así temáticas de profunda relevancia para seguir problematizando el campo del *curriculum* en diálogo con las experiencias particulares de esta educación en contexto de pandemia.

Ojalá seamos capaces de construir nuevos saberes a partir de las experiencias transitadas y, a la vez, generar nuevas experiencias y transformaciones a favor de mayor igualdad y justicia educativa en nuestra asombrosa y muchas veces dolorosa América Latina.

Bibliografía

BARRON TIRADO, María Concepción (2020) Clase 3 de noviembre Seminario *Curriculum* latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano

CASIMIRO Alice (2020) Conversatorio virtual de apertura "*Curriculum* latinoamericano en tiempos de COVID-19: reacciones y respuestas" septiembre de 2020.

DE ALBA Alicia. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva.* Ed. Miño y Dávila. Argentina
DE ALBA, Alicia. (2007*) "Curriculum complejo e imaginario social*", Alicia de Alba, *Curriculum* sociedad, el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación, México, IISUE, pp. 144-186.
FRIGERIO, G. DIKER, G. (2008) *"Educar: posiciones acerca de lo común."* Prólogo. Del estante editorial. Buenos Aires.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1997) *Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. III, núm. 5, junio, 1997, pp. 109-128. Universidad de Colima. Colima, México. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600507

LACLAU 1997, Hegemonía y Antagonismo: El imposible fin de lo político. Conferencias de Ernesto Laclau. Chile.
Ministerio de Educación Argentino Resolución CFE N° 367/2020 Marco Federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020-2021

OROZCO FUENTES Bertha (2020) Clase 6 de octubre Seminario *Curriculum* latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19

OROZCO FUENTES, Bertha (2020). Documento de trabajo. "Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador". México, UNAM-IISUE

ZEMELMAN, Hugo (2012) *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Idea para un programa de humanidades)* Antropos Editorial Barcelona

ZEMELMAN Hugo (1992) *"Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad."* Editorial Anthropos. Barcelona.