

NEU (SAN LUIS).

La ética en la escuela según los Simpsons.

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ y Michel Fariña, Juan Jorge.

Cita:

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ y Michel Fariña, Juan Jorge (2020). *La ética en la escuela según los Simpsons*. SAN LUIS: NEU.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/176>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/8rr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

COMPILADORES

ELIZABEH ORMART Y JUAN MICHEL FARIÑA



La ética en la escuela

DE LA MANO DE

LOS SIMPSONS™



UBA
Universidad de Buenos Aires
Argentina virtus robor et studium



Universidad
Nacional de San Luis



nueva editorial universitaria

eco**bio**ética

Red Iberoamericana de Ecoética
para la Educación, la Ciencia y la Tecnología

UNIDAD DE ECOBIOÉTICA

Incluida en la Red Iberoamericana de Ecobioética que pertenece a la Red Internacional de Cátedras de la UNESCO en Bioética (Haifa)

La Ética en la Escuela de la mano de Los Simpsons

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moríñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



UNIDAD DE ECOBIOETICA

incluida en la Red Iberoamericana de Ecobioética que pertenece
a la Red Internacional de Cátedras de la UNESCO en Bioética (Haifa)

COMPILADORAS

Elizabeth B. Ormart - Juan Jorge Michel Fariña

**La ética en la escuela
de la mano de Los Simpsons**

AUTORES

Silvia Di Falco

Pablo Esteva

Andrea S. Farré

Carolina Fernández

Álvaro Lemos

Gabriela Lorenzo

Flavia Naves

Carlos Neri

Ezequiel Pereira Zorraquin

Carolina Pesino

Marta Sipes



Universidad
Nacional
de San Luis

De la ética en la escuela de la mano de Los Simpsons / compilado por Elizabeth Ormart; Juan Jorge Michel Fariña - 1ª ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020. Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-733-223-0

1. Psicología. II. Ormart, Elizabeth, comp. III. Michel Fariña, Juan Jorge, comp.
CDD 150

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

Diseño de la presente edición:

Lic. Daniela J. Fariña

Diseño de tapa:

Laura Albarracín

1ª Edición: Junio de 2020

ISBN 978-987-733-223-0

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

Prólogo

Los Simpson y la ética educacional

Juan Jorge Michel Fariña y Elizabeth Ormart..... 7

Introducción

Juan Jorge Michel Fariña y Elizabeth Ormart..... 11

¿Tatuajes en la escuela primaria?

Juan Jorge Michel Fariña 15

Ética, moral y deontología profesional

Elizabeth Ormart 27

Políticamente incorrectos

Carlos Neri; Juan Jorge Michel Fariña..... 41

"Soy especial" Ética y diversidad

Marta Sipes; Silvia Di Falco 47

La ciencia y la tecnología entre el bien y el mal

Andrea S. Farré; M. Gabriela Lorenzo 57

Qué es un maestro:
un contrapunto posible al imperativo de: ¡A gozar!

Carolina Fernández; Ezequiel Pereyra Zorraquin..... 73

Lisa's Blues:

Álvaro Lemos 85

“Más allá del Dinero”

Pablo Esteva 97

Obligaciones del docente con la comunidad.

Elizabeth Ormart 107

El sexismo en la escuela

Carolina Pesino 113

El ADD en la escuela, ¿síntoma de desadaptación infantil o recurso farmacológico para el control disciplinario?

Flavia A. Navés 123

El problema de la objetividad en la evaluación

Elizabeth Ormart 133

Conflicto de intereses

Elizabeth Ormart 139

Las competencias docentes en el uso de las TICs

Flavia A. Navés 145

Epílogo

Cuando el coronavirus cierra la escuela

Elizabeth Ormart y Juan Jorge Michel Fariña 163



Prólogo

Los Simpson y la ética educacional

Juan Jorge Michel Fariña y Elizabeth Ormart

Sin duda Los Simpson han marcado una época. La serie superó ya las veinticinco temporadas y obtuvo otros tantos premios Emmy, siendo calificada por la revista Time como la mejor del siglo XX. Está entre los 30 programas más vistos en los Estados Unidos, récord alcanzado en la temporada 1992-1993, justamente el año en que fue incorporado como material para la enseñanza de la ética en la Universidad de Buenos Aires. A 30 años de aquel capítulo inaugural, la cátedra de Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología UBA lleva adelante un proyecto de docencia, investigación y extensión universitaria basado en la potencia de pensamiento de la popular serie televisiva.

Se trata del abordaje de los principales capítulos éticos de la ética en la educación a partir de episodios emblemáticos. Temas deontológicos clásicos, como la Objetividad en la evaluación, Conflicto de intereses, *Cheating*, Discriminación injusta, Sexismo, Homofobia, se articulan con cuestiones educativas más espinosas, como la inclusión de tecnologías en el aula, los alcances de la divulgación científica, la integración de la diferencia, o los límites de lo “políticamente incorrecto” a la hora de divertir.

Hemos preferido artículos breves que dejen abiertos los temas, presentados siempre de manera amena y a la vez rigurosa. El proyecto se completa con un Código QR, incluido en el comienzo, que incluye los episodios de Los Simpson aquí comentados, acompañados de avances de las discusiones. El diseño fue utilizado en un promisorio proyecto de formación de maestros de escuelas de bajos recursos en la zona oeste del Gran Buenos Aires, como parte de dos programaciones UBANEX.

El método convocó a colegas de las facultades de Filosofía y Letras y de Farmacia y Bioquímica de la UBA, que contribuyeron con sendos artículos que distinguen esta edición. También interesó a la Escuela de Educación de New York University, quienes trabajaron en el desarrollo de la versión en inglés del folleto y del DVD¹.

Finalmente, que un proyecto de esta naturaleza tenga lugar en Argentina no es un hecho casual. Si bien Los Simpson han tenido éxito en todo el mundo, en pocos lugares se los ha adoptado como en nuestro país². Ello se expresa no solo en el alto rating que el programa ha mantenido durante décadas, sino en su entramado en la cultura y la vida cotidiana. Los personajes de la serie ya forman parte de nuestra idiosincrasia, modelando rasgos, temperamento, carácter, contribuyendo así a una moralidad de la época.

Y la escuela pública de Springfield, con su entrañable galería de alumnos, docentes, directivos, personal de maestranza, ha tenido una importancia central en este proceso. La institución educativa se ha transformado, ella misma, en un personaje clave de la serie. En tiempos en que la educación privada crece en todo el mundo, la elección pionera de Matt Groening de responsabilizar al Estado en la formación (académica y moral) de los jóvenes, adquiere así, retrospectivamente, un valor ético al que este rinde tributo.

Last but not least, esta edición en e-book, versión actualizada del número aparecido en *Aesthethika* (2015), incluye como novedad un capítulo dedicado al coronavirus. Hay dos razones para ello. Por un lado, debido a que hay dos episodios célebres en los que la popular serie animada se anticipó a la pandemia. Episodios que comentamos a manera de epílogo, introduciendo cuestiones éticas de la escuela frente a la catástrofe. Por otro, debido a que la diagramación final del libro se llevó adelante durante la pandemia, con los sinsabores del aislamiento, pero también con la fuerza y el espíritu que nos permiten mantener intacto el gesto creador.

Buenos Aires, San Luis, mayo de 2020

¹ *Educational Ethics and Human Rights According to The Simpsons*, preparado por Anna Hillary y Mary Brabeck, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University.

² Los guionistas de la serie *Los Simpson* han retribuido esta preferencia, incluyendo referencias a la Argentina en distintos episodios:

Especial de Noche de Brujas II: Lisa sueña que *Los Simpson* van a Marruecos y compran una mano de mono que cumple deseos. Ella pide la paz mundial, y el representante argentino y el representante inglés en las naciones unidas se abrazan y dicen: Inglés: Perdón por lo del trato, amigo Argentino: *olvidate, che*, habrá tiempo de recuperarnos.

Radio Bart: Bart por una libreta de cupones que obtiene por su cumpleaños, entre muchas otras cosas, toma unas clases de tango gratis. El dialogo es así: Bart: Adiós, tengo que irme a mi fiesta de cumpleaños Profesora: Hasta pronto, *pibe Bart*.

Bart contra Australia: Lisa le dice a Bart que el agua gira en sentido opuesto en el hemisferio sur, a lo que Bart replica "Eso significa que en la Argentina (señala un globo terráqueo) el agua gira al revés".

El Heredero de Burns: Bart se convierte en heredero de la fortuna de Burns, y este último le dice que le pida lo que sea, y Bart pide

que Krusty le traiga pizza. Cuando Krusty llega, Bart prende la TV y comprueba que no está en vivo. En el programa que se está emitiendo, Krusty recibe un cable de último momento (viejo) y exclama "¡Uh! Niños no se alarmen, pero tomaron las Islas Malvinas. Repito: han tomado las Islas Malvinas". Para graficar el momento despliega un mapa y explica "Las Malvinas están aquí - señala con un puntero- cerca de las costas de Argentina".

El viaje misterioso de nuestro Homero: Homero busca su alma gemela, y tratando de encontrar similitudes con Marge, dice "Marge y yo no tenemos nada en común, miren estos discos: Pimpinela..."

El anciano y el estudiante de bajas calificaciones: El comité olímpico está eligiendo la sede de los próximos juegos olímpicos, por lo que la representante de Argentina dice: "¿Están todos locos? La respuesta es Buenos Aires"

La agridulce Marge: Springfield bate un record al ser la ciudad más obesa del mundo, y Homero dice "Para que aprendas, *Bariloche*".

Hoy, soy un payaso: Homero hace su propio programa para reemplazar a Krusty, entonces, Lisa le dice que hable de cosas serias, y Homero dice: "En adelante nos concentraremos en cosas importantes. Cada año la brecha entre naciones pobres y ricas se hace más grande, pero el FMI insiste en calendarios de pagos de deuda poco realistas. ¿Por qué los Estados Unidos deben utilizar 90 por ciento de los recursos del mundo? La Argentina debe devaluar sus monedas para pagar sus deudas...".

La presidente usaba perlas: Lisa es elegida presidente del Centro de estudiantes del colegio. Todo el capítulo es una parodia del musical "Evita". Al final aparece un letrero que dice: "Por consejo de nuestros abogados, juramos que jamás hemos oído de un musical basado en la vida de Eva Perón".

Artie Ziff vino a cenar: Homero es llevado a la cárcel, por culpa de Artie Ziff, y Bart para consolarlo se ahorca a sí mismo, pero Homero dice que ya no lo va a poder hacer, porque luego Bart va a ser más grande, con lo cual se pone a cantar un tango con estribillo "es un gran tipo mi hijo".

Introducción

Juan Jorge Michel Fariña y Elizabeth Ormart

“Hay quien busca la emoción en Sherlock Holmes arriesgando su vida, y otros que buscan la pipa, la lupa y ese elemental querido Watson que, fíjense, Conan Doyle nunca escribió. El truco de los esquemas, sus variaciones y repeticiones, es tan viejo que incluso Aristóteles se refiere a él en su Poética. Y en realidad, ¿qué es el serial televisivo sino una modalidad actualizada de la tragedia clásica, el gran drama romántico o la novela alejandrina...?” (2012: 446)

Perez-Reverte, A. (2012) *El Club Dumas*.
Buenos Aires, Alfaguara.

Las cuestiones éticas se suelen plantear en el cine y las series televisivas desde una doble perspectiva (Fariña & Ormart: 2009): por un lado, cuando el realizador se propone de manera explícita llevar a la pantalla el debate moral contemporáneo; por otro, cuando los espectadores recortan en la obra de arte la ocasión para la reflexión ética, sorprendiendo muchas veces los propósitos iniciales de su realizador.

Las series por su formato televisivo abordan problemas de una actualidad absoluta y nos permiten considerar las situaciones planteadas desde una perspectiva diferente a la propia.

El presente libro es producto de un programa de Ética y Educación que venimos desarrollando desde diferentes proyectos de investigación. Confluyen actualmente los proyectos UBCyT: (Bio)Ética y Derechos Humanos: La Dialéctica de lo Particular y lo Universal-Singular a Través de la Narrativa Clínico-Cinematográfica y Las competencias de los psicólogos en el ámbito de las TRHA, y el programa de extensión UBANEX, que se desarrolla desde hace varios años capacitando a docentes del conurbano.

A partir de estos proyectos y otros que los antecedieron se nos hizo necesario precisar los problemas éticos y deontológicos que atraviesan los docentes en su desempeño profesional. Encontramos en la serie Los Simpson una vía regia de acceso a la complejidad ética en el contexto contemporáneo. Tratando de superar el anacronismo de los manuales deontológicos clásicos, buscamos propiciar un diálogo fecundo entre el escenario educativo recreado en la ficción norteamericana y la ética y deontología docente.

El capítulo inaugural, surge de una de las primeras clases impartidas en la Facultad de Psicología sobre Los Simpson recreada en un artículo destinado a diferenciar el doble movimiento de la ética a cargo del Dr Juan Michel Fariña.

En el segundo capítulo presentamos la distinción entre la ética, la moral y la deontología docente: a partir del planteo de los grandes apartados deontológicos desarrollamos estos ejes desde los episodios de la serie animada Los Simpson.

En relación con el primero de esos tópicos: las obligaciones del docente consigo mismo, incluimos un artículo de Elizabeth Ormart sobre las competencias docentes. La autora parte del dinamismo de la competencia como un horizonte de desarrollo continuo en la tarea docente. Asimismo, dentro de ese marco, Flavia Navés se detiene en la importancia de las TICs en el aula.

Otro de los ejes deontológicos aborda las obligaciones del docente con sus pares. Dentro de ese eje se encuentra el conflicto de intereses como paradigma de ese tipo de problema.

El tercer eje comprende las obligaciones del docente con sus alumnos y a ello se dedican los artículos sobre el ADD de Flavia Navés, la objetividad en la evaluación de Elizabeth Ormart y el sexismo en el aula de Carolina Pesino. En este mismo sentido, el artículo de Marta Sipes y Silvia Di Falco que abordan la cuestión de la atención de la diversidad en el aula.

En relación con la cuestión de las obligaciones del docente con la comunidad encontramos un capítulo dedicado a las huelgas docentes y el conflicto con la responsabilidad social desarrollado por Elizabeth Ormart. Otro que nos convoca al análisis de los usos de la escuela por Pablo Esteva, quien plantea cuestiones referentes a la política educativa.

Con idéntico interés podríamos ubicar el célebre capítulo de Juan Michel Fariña y nuestro querido amigo Carlos Neri dedicado a interrogar los límites de lo "políticamente incorrecto" que realiza un recorrido entre el respeto de los derechos humanos y el despliegue del humor como decidor de la verdad.

A continuación, dos capítulos imperdibles que retoman la dimensión de lo singular en situación, que se pone en juego en la ética, ambos vinculados al valor de la música y su lugar de posibilitadora de aprendizajes. Álvaro Lemos nos invita a observar el vínculo pedagógico que Lisa pudo construir con su maestro de música encías sangrantes y Carolina Fernández y Ezequiel Pereira Zorraquin se interrogan por el deseo de saber de Lisa en la intersección entre el pathos y el logos.

Finalmente, abordando la cuestión del fracking, Gabriela Lorenzo y Andrea Farré nos relatan los dilemas éticos que aborda la ciencia en su alianza con el capitalismo.

¿Tatuajes en la escuela primaria?

La lección inaugural de Los Simpson

Juan Jorge Michel Fariña

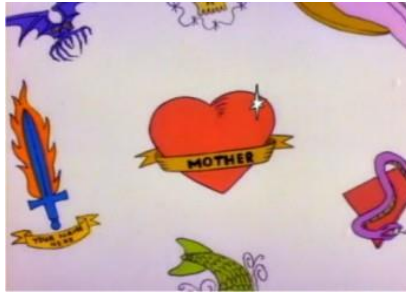
Moth(er): introducción de Bart Simpson

La temporada 1992-1993 de Los Simpson marcó el pico más alto de audiencia en los Estados Unidos y es una de las más recordadas también en Argentina, coincidiendo con su incorporación como material para la enseñanza de la ética en la Universidad de Buenos Aires.

De aquella experiencia nos interesa retomar la lección inaugural, presentada en una conferencia en la Universidad de Mar del Plata y publicada como “La ética de lo simbólico en la era de lo formal”. A dos décadas y media de distancia, vamos a recrear el sentido de aquella lectura, porque entendemos sintetiza el valor estético y conceptual que contiene la serie y que permite organizar un programa completo de transmisión de la ética en educación a partir de episodios emblemáticos.

Esta potencia de pensamiento contenida en la serie quedó anticipada ya en su primer episodio. Pleno de pequeños hallazgos, tomemos aquél que fue objeto de nuestra primera reflexión. Se trata de una secuencia que

podría resumirse así: el pequeño Bart Simpson, en un raptó de amor hacia su mamá Marge, decide tatuarse en el brazo el clásico corazón con la palabra "madre". Sin informarle a ella de su iniciativa, acude a un local y queda fascinado por uno de los modelos disponibles:

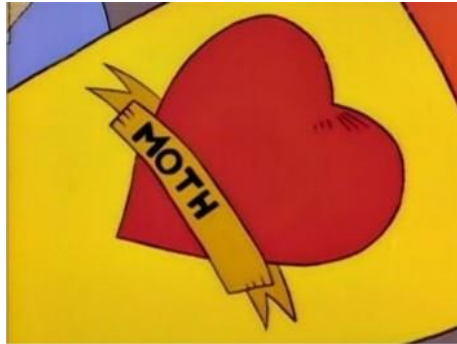


La cámara imaginaria enfoca el corazón e inmediatamente los ojos soñadores de Bart, que fantasea cómo lucirá el corazón tatuado sobre su brazo:



Inmediatamente encarga la tarea y el tatuador comienza a trabajar sobre su brazo, pero en mitad de la tarea, mamá Simpson irrumpe en la escena. Horrorizada, interrumpe la tarea del tatuador, y sin escuchar explicaciones de su hijo, se lo lleva en busca de un médico para que borre la escritura

de su brazo. Bart se queja y reitera sus buenas intenciones y su declaración de amor, pero la escena no puede ser más patética, porque el tatuaje interrumpido muestra sobre su brazo un corazón que encierra ahora a un texto trunco:



La palabra MOTH, que en inglés significa "polilla"... Los tres fotogramas integran una secuencia que va de la fascinación y la fantasía soñada hasta la dura realidad. Todo un logro del guion sobre el que vale la pena reflexionar.

Hay un efecto de corte: fue justamente la irrupción de mamá Simpson la que realizó la intervención no calculada que generó la ecuación madre = polilla. Lo hilarante de la escena proviene del cariñoso ridículo en que ella queda ubicada al deslizarse hacia esa condición: una "polilla" en el corazón de su hijo.

Para quienes están entrenados en psicoanálisis, no se escapará aquello que mamá Simpson vino a suspender intempestivamente: un acto de amor juzgado por ella excesivamente desproporcionado para un niño de la edad de Bart. Esa prohibición abre el camino de lo simbólico.

Es precisamente esa condición de polo estructurante en Marge Simpson, la que hace posible el efecto del deslizamiento mamá = polilla, efecto que hemos anotado y que escribiremos de ahora en más: moth(er).

Es esa marca en el cuerpo de Bart la que explica por qué el lenguaje humano es lo simbólico. ¿En qué se sostiene el acto de mamá Simpson? Ella viene a interrumpir, dijimos, una acción considerada excesivamente precoz para un niño. ¿Cuál es esa acción? Justamente una declaración de amor, de carácter indeleble, inalterable y permanente. Es ése y no otro el sentido del tatuaje: una marca para siempre.

Para quienes conocemos la serie no habrá dudas sobre las razones que asisten a mamá Simpson. Si a alguien autorizaría ella a grabar su nombre en el brazo –y esto incluso habría que verlo– sería a Homero. El mensaje para Bart es contundente: un niño no decide, a esa edad, una tal declaración de amor, y menos aún si ésta va dirigida hacia su madre.

Es claro entonces el sentido de la interrupción: interceptar el destino incestuoso del tatuaje original, desviándolo en esa fórmula casi cómica que muestra al pobre Bart declarando su amor... a una polilla. Es justamente ese efecto de desplazamiento el que hace a la función simbólica. Al negar a su hijo semejante iniciativa, su madre abre en él la condición de posibilidad para que, algún día, Bart pueda grabar en su brazo el nombre de una mujer, que como todos sabemos será cualquiera menos el de ella.

Universal, particular, singular

Se trata ahora de reconocer, entre la maleza de la anécdota, la dimensión universal contenida en semejante acto. ¿Qué es un padre, qué es una madre? ¿Podemos distinguir lo esencial de la función de Homero y de Marge en nuestra historieta? Observen que Homero ni siquiera está presente en la escena. Seguramente estará trabajando, ganando el pan de cada día, holgazaneando en la planta nuclear, eso no importa. Lo que nos interesa es que Marge,

está enamorada de él, o sin decir tanto, que ella ha depositado en él su objeto de deseo. Y como Marge duerme con Homero, o sueña con él, no hay lugar allí para el amor de Bart.

¿Percibimos ya que se trata de la función de interdicción? Si casi, como en un ejemplo de libro, es Marge la ejecutora de un mandato que la trasciende y que otorga más presencia que nunca a la ausencia de su marido.

Si despejáramos todavía más el panorama, si borráramos por un momento al papá y a la mamá de caricatura que antes dibujamos, si sólo quedara de todo ello la función de un adulto sobre un niño, hallaríamos sin problemas el sentido de esa prohibición. No todo es posible para un niño. Busquemos allí la referencia teórica que mejor nos cuadre: castración simbólica para el psicoanálisis, función de interdicción o ejercicio de los límites para la psicología, tampoco hace aquí a la cuestión. Lo importante es la evidencia de esa prohibición que constituye la función de la Ley. Como lo demuestra exhaustivamente la clínica, sin ella la condición de la especie está en riesgo.

Ahora bien, ese universal de la castración simbólica o de la interdicción, no se realiza sino en la forma de lo singular. ¿Qué significa esto? Que nada sabemos de él sino a través de su emergencia singular. En nuestro ejemplo, la fórmula moth(er), “mamá polilla”, será la marca que realice, en el cuerpo de Bart, la función universal de la interdicción.

De allí en adelante, nunca más las polillas serán para Bart lo que eran antes. Como en cada uno de nosotros, esa marca significativa ordenará el curso de las tiradas que nos esperan en la vida. El carácter singular se evidencia en las circunstancias irrepetibles de la experiencia, que ahora ustedes pueden ir ya reconociendo.

No existe entonces lo universal sino a través de lo singular y recíprocamente, el efecto singular no es sino una de las infinitas formas posibles de realización de lo universal. La llamada castración simbólica no es finalmente más que un concepto, que como tal no se realiza sino en formaciones siempre singulares –el efecto moth(er) de nuestro ejemplo. Este último, recíprocamente, no es otra cosa que un efecto signifiante singular, posibilitado por la existencia de la Ley, o lo que es lo mismo, por la condición simbólica de la especie.

Hablamos entonces de la dimensión universal-singular, para subrayar el carácter indisoluble de sus términos, dimensión sobre la que se comenzará a dibujar el horizonte de la ética.

Aprovechamos para introducir aquí un comentario liminar a propósito de un equívoco bastante difundido. La categoría de lo universal, de la que hablamos antes, suele ser confundida con la de lo *general*. Existe cierta tradición incluso, que usa ambos términos de manera equivalente. Sin perjuicio de las discusiones que ello promueva, digamos que existe una diferencia radical entre ambas categorías. Lo universal –ahora nombrado universal-singular– constituye aquel rasgo que es propio de la especie: su carácter simbólico. Lo general, en cambio, es lo que pudiendo ser una característica de todos los miembros de una especie no hace sin embargo a su condición misma. Recomendamos para saldar este equívoco la lectura, o relectura, de un pasaje incluido en un seminario que Jacques Lacan dictó entre noviembre de 1954 y Marzo de 1955, publicado en español como *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. En su tercer capítulo se discute exactamente esta cuestión. Transcribimos un fragmento de la respuesta de Lacan, invitándolos a consultar el texto completo, que mantiene toda su actualidad:

(...) Lo universal simbólico no tiene ninguna necesidad de difundirse por toda la superficie de la Tierra para ser universal. Por otra parte, que yo sepa no hay nada que constituya la unidad mundial de los seres humanos. No hay nada que esté concretamente realizado como universal. Y, sin embargo, desde el momento en que se forma un sistema simbólico, éste es completamente, de derecho, universal como tal. El hecho de que los hombres, salvo excepción, tengan dos brazos, dos piernas y un par de ojos -y por otra parte esto lo tienen en común con los animales-, el hecho de que, como se dijo, sean bípedos sin plumas, pollos desplumados, todo esto es genérico, pero absolutamente no universal. (Lacan, 1955, pág. 36-37)

Ahora un ejemplo incluido en los materiales de Psicología Política diseñados junto a Narciso Benbenaste. Una consigna de investigación propone la siguiente situación: una asamblea vota por amplia mayoría destruir la biblioteca de la Facultad; cuando se va a efectivizar la medida, un pequeño grupo se opone. ¿Es democrática o autoritaria la actitud del pequeño grupo? Se trata de analizar la pertinencia, desde el punto de vista que aquí nos interesa, de la decisión de mayorías y minorías. Es evidente que si la opción de destruir la biblioteca fuera mayoritaria, incluso unánime, tendría con ello carácter general, pero no se acercaría por ello ni una pizca a lo universal.

Hemos anunciado este apartado con la secuencia universal, particular, singular. Lo hicimos así, en la secuencia de una tradición un tanto escolar que nos llevaría de la mano, indicándonos una correspondencia: uno, algunos, todos. Pero vamos percibiendo viendo que las cosas no son tan lineales. Acabamos de sancionar que nuestro universal no se correspondería con el todos cuantitativo, que reservaríamos más bien a lo general.

Hemos dejado, sin embargo, pendiente aún la categoría de lo particular. ¿Por qué la hemos relegado? Justamente porque su importancia es directamente proporcional a la complejidad que entraña.

Digámoslo de una vez: lo particular no puede comprenderse separado de lo universal-singular, y a su vez, eso que hemos llamado universal-singular no existiría sin lo particular. Ante todo, lo particular es un efecto de grupo. En otras palabras, un sistema de códigos compartidos. Si dijimos antes que lo universal-singular denotaba lo propio de la especie, lo particular será el soporte en que ese universal-singular se realiza.

Para explicarlo de manera más explícita, pero sin perder la complejidad en juego, volvamos a nuestro ejemplo, proponiendo un pequeño esquema para organizar las ideas que hemos desplegado hasta aquí:

UNIVERSAL	LENGUAJE	CASTRACION SIMBOLICA LEY INTERMEDIACION
PARTICULAR	LENGUA	COMPLEJO DE EDIPO
SINGULAR	HABLA	moth(er) \$ < a

¿Cómo se lee esto? En el centro de la escena, como en filigrana, nuestro corazón roto. La columna de la izquierda muestra nuestras categorías: lo universal-singular en los pisos superior e inferior, ligados entre sí, y en el medio lo particular. La segunda y tercera columna representan las dimensiones que analizaremos de nuestro ejemplo. Comencemos por el costado izquierdo del corazón. ¿Qué leemos en el piso superior? Lenguaje. Se trata de la graficación de nuestro comentario anterior: lo universal es el lenguaje, dijimos. Por lo mismo, en la parte inferior

escribimos exactamente su complemento: Habla. Debido a que existen las infinitas posibilidades significantes del lenguaje, el habla de cada sujeto es singular. Se trata del moth(er) al que venimos haciendo referencia. La línea universal-singular se realiza entonces en la correspondencia lenguaje-habla.

Hasta allí lo conocido, pero ¿qué hemos introducido como novedad? Justamente el campo de lo particular en el que leemos ahora: lengua. ¿Qué significa esto? Directamente, que lo universal-singular del lenguaje-habla no puede realizarse sino sobre un determinado campo de códigos compartidos. La lengua constituye la dimensión particular porque es ella la que sostiene, sobre las espaldas de su espectro de posibilidades, los márgenes de lo universal-singular. Decimos la lengua y no simplemente el idioma, aunque es evidentemente es este último el que soporta toda la estructura significante.

En nuestro ejemplo, este campo de lo particular es especialmente visible. Se trata ante todo del idioma inglés. El neologismo moth(er) no se realiza en abstracto, sino en la materialidad de una lengua. El efecto hilarante se sustenta en un código compartido. En este caso es el idioma inglés el que soporta el equívoco. Podemos verlo: el fallido es intraducible, ¿qué significa que es intraducible? Que el episodio de los Simpson no tiene ningún sentido para los espectadores que no hablan inglés. De hecho, en la televisión nadie lo tradujo y por supuesto mucha gente se perdió la humorada...

En otras palabras: no cualquier lengua soporta cualquier cosa. Esto es más fuerte aún si se percibe que no se trata sólo del idioma. Decimos la lengua para expresar algo que va incluso más allá.

Tomemos por caso el corazón. Tenemos allí otra lección extraordinaria sobre el campo de lo particular. ¿Qué es un corazón? Podemos decirlo a coro: el símbolo del amor.

¿Cómo lo sabemos? Porque el mito latino de Cupido, con su cara regordeta y sus flechas enlazando los corazones de los amantes forma parte de nuestras representaciones desde siempre. Porque compartimos ese código común, porque somos de la misma parroquia. Nadie nos lo enseñó nunca y sin embargo lo sabemos. Están allí las experiencias compartidas por un grupo cultural, los picnics del 21 de setiembre y el nombre de aquella chica junto al nuestro, grabados en la corteza de un árbol... del parque Pereyra-Iraola o de Palermo, (nunca nadie logró hacer semejante proeza con un cortapluma, pero igual nos reconocemos, mitología mediante, en la escena).

Más aún, el efecto hilarante de moth(er) requiere, para su eficacia, una parroquia aún más estrecha. Nos estamos riendo finalmente de que, para Bart, mamá quedó convertida en una polilla.

Veamos entonces la columna derecha de nuestro esquema. En la parte superior leemos castración simbólica, interdicción. Se trata de la prohibición que instaura la Ley en tanto universal. El efecto singular de esta interdicción, la fórmula moth(er) también nos es conocida. Las vicisitudes del sentido que esa fantasía tendrá para Bart son del orden de lo singular. Para quienes estén familiarizados con la escritura lacaniana hemos escrito allí, como otra opción posible, la fórmula del fantasma S

No hace falta aclarar que el fantasma es siempre singular. Imaginemos por un momento a un Bart Simpson ya adulto, que sólo se interesa por las mujeres cuyas ropas se encuentren algo, digamos, agujereadas, raídas. O un Bart porteño que acuda a su analista para lamentarse: *cuando hago el amor me quedo apolillado*. Encontraremos la emergencia del sujeto en esa marca que organiza en él la condición del goce.

¿Qué hemos agregado al esquema, ubicado en el campo de lo particular? El complejo de Edipo. Se escucha decir por

ahí que el complejo de Edipo es universal y sin embargo lo situamos en lo particular. ¿Por qué? Simplemente porque el crimen de Edipo plasmado en la célebre tragedia de Sófocles es sólo una de las formas posibles para representar la sanción de un acto prohibido. Las culturas africanas cuentan con otros mitos en los que alojar esa misma condición exogámica. Como lo ha señalado George Steiner, aún nos preguntamos por qué un puñado de antiguos mitos griegos, Edipo, Narciso, Prometeo, Ícaro, Antígona, continúa modelando nuestro sentido del yo y del mundo. En cualquier caso, se trata de las fuentes indiscutidas de la inspiración occidental, y tenemos que vérnoslas con ellas.

Esto se hace aún más patente cuando, como en el ejemplo de Los Simpson, se apela, casi, a una *cultura* del Edipo. No es casual que esta referencia provenga de un guion originado en los Estados Unidos, donde el psicoanálisis ha sido banalizado hasta la caricatura. Ustedes saben: papá, mamá y el nene. No como funciones simbólicas sino como personas de carne y hueso.

Epílogo: ética y dialéctica en Los Simpson

En 1992, dictando esta clase ante un nutrido auditorio de estudiantes, hicimos la pregunta ¿Alguien tiene un tatuaje? Se levantaron apenas dos manos. Dos décadas más tarde habría que preguntar más bien quién no tiene un tatuaje... *todavía*. Ello resulta una prueba clara del carácter particular, temporal, de la moral y de la estética. El episodio de Los Simpson trata esta cuestión, en la medida que introduce la pregunta sobre la pertinencia del tatuaje en niños que cada vez son más precoces. Pero no se limita al tratamiento estético-moral del problema, sino que va más allá.

Mientras que la discusión sobre la oportunidad o no de un tatuaje en un niño de diez años puede ser materia opinable, la decisión de que este tatuaje suponga una declaración de amor indeleble a la madre, sigue resultando objetable. Y ello ya por razones contingentes espacio-temporales, sino por motivos estructurales. En este segundo caso los argumentos no son ya morales sino éticos.

Notemos de paso el movimiento dialéctico que ha tenido lugar. El anhelo de conformar a su madre lleva a Bart a elegir el tatuaje MOTHER. Momento de la afirmación inicial. Pero la empresa naufraga cuando Marge interrumpe la acción, operando como negación. Pero la lectura de MOTH(ER) permite una nueva inversión dialéctica que constituye una negación de la negación: Bart se reencuentra con su madre en el punto justo en el que la castración lo restituye como hijo. El fracaso de la operación del tatuaje es su triunfo. En términos hegelianos, la caída es ya su propia superación.

Ahora bien, el pasaje de la mamá-polilla ocupa apenas un segmento de treinta segundos en el episodio inaugural de Los Simpson, lo cual abre la pregunta inevitable: hasta qué punto los guionistas han calculado este movimiento suplementario. Y una vez más debemos responder: no lo sabemos ni tampoco importa. El movimiento está allí, y puede ser leído situacionalmente resignificando todo el episodio, interrogando la función de Homero y de Marge, más allá de la contingencia de aquellas navidades. En su programa inaugural, la serie se adelanta a sí misma, y sin calcularlo, anticipa una de las claves de su permanencia como genuino acto de interpelación ética de la sociedad contemporánea.

Ética, moral y deontología profesional

Elizabeth Ormart

La ética

Entendemos la ética dentro de una matriz dialéctica formada por un eje diacrónico (primer movimiento) y uno sincrónico (segundo movimiento). El desarrollo va desde los conocimientos, costumbres y representaciones sociales, culturales y epocales hasta la emergencia de una situación cuya novedad trasciende la inmanencia situacional. Utilizaremos estas categorías como herramientas metodológicas de deconstrucción y análisis de la escena educativa.

Como dice Savater (1991), cuando Robinson Crusoe se encuentra con una huella humana en la arena, allí comienza el problema ético. A la ética le interesa cómo vivir bien la vida humana, “la vida que transcurre entre humanos”. Allí surge el problema del semejante, amigo o enemigo, objeto de amor o de odio, o de ambos. La intersubjetividad funda el campo del primer movimiento de la ética. ¿Cómo debo tratar al otro? ¿Qué debo hacer?

El sujeto solipsista encerrado en su propia mónada no tiene problemas éticos; como mucho, tendrá problemas deductivos. Los verdaderos problemas éticos surgen cuando tengo al otro frente a mí. La escena educativa es el ámbito de comunicación e interacción con otros que marca la vida de los seres humanos desde sus inicios.

El lenguaje funda la posibilidad de la subjetividad humana atravesada por el puro elemento significativo y por la normatividad. En este sentido, hablamos de un eje universal-singular que es el del segundo movimiento de la ética. No hay sujeto ético fuera del campo de la Ley.

El a priori del lenguaje antecede en un tiempo lógico al sujeto que atraviesa. El atravesamiento determina al sujeto como sujeto del inconsciente y como sujeto de la legalidad. El sujeto atravesado por el lenguaje funda la posibilidad de la ley en tanto acuerdo normativo y en tanto prohibición. La prohibición antecede lógicamente a la posibilidad de acuerdo normativo.

El consenso, y los acuerdos normativos universales –por ejemplo, los derechos humanos– solamente son posibles porque el sujeto está fundado en la legalidad significativa. Es así que el eje universal-singular opera como fundamento del eje particular (segundo movimiento) y este último particulariza, y por consiguiente, hace existir, lo universal.

En cada campo disciplinar existe una larga historia que nos antecede. En este caso, en el que hablamos de una ética de la educación, en la que se sostiene como horizonte el acto de educar, encontramos un corpus de saberes que se remontan a la antigüedad. Los códigos deontológicos, el conjunto de reflexiones teóricas acerca de ese campo de conocimientos constituye el primer movimiento de la ética (Michel Fariña, 2000). Este primer movimiento parte de nuestras intuiciones, de nuestras acotadas reflexiones cotidianas, del sentido

común, de lo que hemos aprendido en la propia historia escolar acerca de lo que es correcto o no, y se enriquece y suplementa con el largo recorrido histórico de reflexiones de filósofos y educadores acerca del tema.

El segundo movimiento de la ética (Michel Fariña, 2006; Ormart, 2004; Michel Fariña & Ormart, 2009) abre las puertas a la dimensión de lo singular. La ética se propone pensar la singularidad de las situaciones, que es el punto de inicio de toda acción propiamente humana. Cuando las normas, los códigos, el corpus de conocimiento no nos alcanza para dar cuenta de un caso, se dice que esta singularidad excede el universo de saberes previos y funda un nuevo campo de conocimientos. Este último movimiento va de lo instituido a lo instituyente; de lo preestablecido a lo imprevisible, que tiene fuerza de acontecimiento y supone releer retroactivamente nuestras acciones en su complejidad para crear nuevos saberes singulares (Ormart, 2007). Desde esta perspectiva dialéctica pensamos el avance de los saberes, en la tensión insalvable entre los saberes generales y las situaciones singulares. Esta tensión es estructural e irresoluble: no podemos desconocer el desarrollo de principios, valores y derechos que ha ido adquiriendo la humanidad toda a lo largo de su evolución (eje diacrónico), pero tampoco podemos ignorar las peculiaridades, necesidades, exigencias y deseos de los sujetos involucrados cuyos actos muchas veces exceden lo previsible o calculable desde la lógica de lo general.

La moral

Cuando hablamos de ética se hace necesario diferenciarla de la moral. Esta última está constituida por las costumbres y modos de ser, por las prácticas cotidianas.

Por otro lado, ubicamos la reflexión acerca de lo que hacemos, la tematización del ethos (Maliandi, 1991). Convertir al ethos en un tema de análisis (Ormart, 2004), volvernos a mirar en lo que hemos hecho, nos coloca en otro plano. Lo primero, lo tematizado, el objeto o fenómeno moral es en este caso: nuestras acciones. Lo segundo, la tematización, la reflexión acerca de ellas constituye el ámbito de la ética.

Deontología profesional

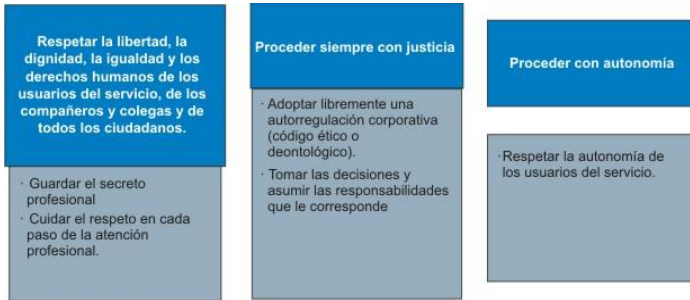
La deontología profesional es una parte de la ética aplicada. La ética aplicada no se refiere a la aplicación de hecho de la ética sino a la legitimación de su aplicación. Es un esfuerzo tendiente a proporcionar indicadores para las situaciones concretas. Por ser filosófica, enseña a juzgar en una situación cuáles han sido los valores centrales.

El término deontología proviene de dos raíces griegas: “deontos”, deber u obligación, y “logía”, estudio o tratado. Es el estudio o tratado sobre los deberes y obligaciones del profesional.

Existen distintos niveles de concreción de la ética. Encontramos la ética como ámbito reflexivo y teórico que puede observarse empíricamente en diferentes marcos situacionales. Cuando nos adentramos en la observación de las conductas humanas hablamos de la parte práctica de la ética.

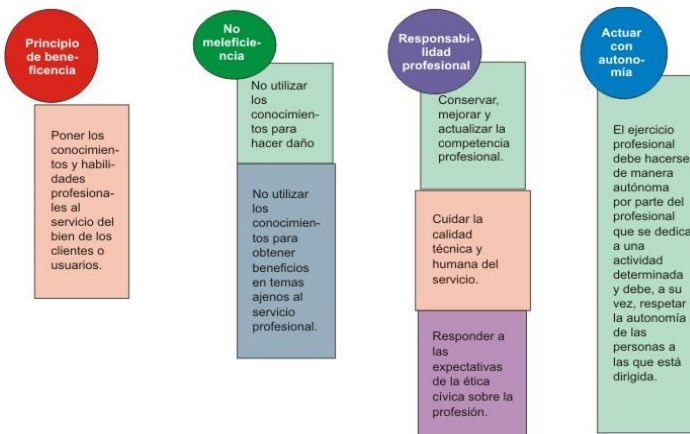
Cada una de las profesiones tiene principios, valores y máximas que orientan las acciones de los profesionales. Podemos discriminar un ámbito general de ética aplicada a las profesiones (Cuadro 1) y luego un ámbito más específico de deberes y obligaciones propio de cada profesión (Cuadro 2). Finalmente, encontramos la deontología específica de la profesión docente (Cuadro 3).

Cuadro 1: Principios de la Ética General aplicados a la Ética de las profesiones.



Los principios generales presentes en los tratados internacionales, tales como la Declaración de los Derechos Humanos o la Declaración Universal de Bioética, entre otros, marcan lineamientos orientativos para los profesionales que se desempeñan en la atención de otras personas, resguardando los vínculos humanos en un marco de respeto, igualdad, autonomía y justicia. En este sentido todas las profesiones deben ajustarse al marco normativo establecido por estos principios.

Cuadro 2: Principios propios de la Ética de las Profesiones.



En este cuadro podemos ver representados los principios de la bioética: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, aplicados a las profesiones en general.

Cuadro 3: Deontología profesional del docente.

Obligaciones del docente consigo mismo	Obligaciones con los colegas	Obligaciones con los alumnos	Obligaciones con la institución educativa y la comunidad
<ul style="list-style-type: none"> · Conocimientos de derechos y deberes de su profesión. · Deber de practicar y defender la libertad de docencia y de investigación. · Exigencia de dedicarse a la profesión. · Deber de ser crítico consigo mismo. · Deber de mantener y perfeccionar sus conocimientos. · Debe de actuar por motivos estrictamente profesionales, sin admitir favores o recompensas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ser consciente de pertenecer a un equipo de profesores. · Deber de respetar a los compañeros y colaborar con ellos. · No desprestigiar públicamente la calidad personal de sus compañeros ni su capacidad profesional. · Evitar el conflicto de intereses. · Evitar el <i>cheating</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> · Respetar los derechos de los alumnos (dignidad). · Respetar la libertad de aprender. · No discriminar a ningún alumno. · No denegar beneficios ni garantizar ventajas. · Deber de orientarlos, estimular su aprendizaje y ofrecerles lo mejor que conoce de su disciplina. · Deber de evaluarlos con justicia. · Deber de no explotar ni chantajear a los alumnos · Deber de guardar la confidencialidad. · Deber de contribuir a su desarrollo. · Evitar el conflicto de intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> · Respetar los derechos de la comunidad en la que se halla la institución. · Respetar las costumbres (moral cívica) presente en la comunidad. · Colabora en las tareas de transmisión de conocimientos a las familias de los estudiantes. · Generar conciencia ciudadana en los miembros de la comunidad.

Las obligaciones del docente consigo mismo

Son numerosas las investigaciones que buscan clarificar y clasificar el concepto de competencia. Las competencias específicas (Ruiz, Jaraba & Romero, 2005) o técnicas (Álvarez, Gómez y Ratto, 2004) son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en las actividades propias de su profesión, y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado. Las competencias genéricas o transversales se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones, entornos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, siendo necesarias para ingresar y adaptarse a un ambiente laboral, independientemente de aspectos como el dominio

de elementos tecnológicos, conocimientos específicos o una función particular (Álvarez, Gómez & Ratto, 2004; Ruiz, Jaraba & Romero, 2005).

Cuando pensamos en aprendizajes necesarios para desempeñarse como docentes, pensamos en un perfil de competencias que supongan no sólo los conocimientos sino también las destrezas, habilidades y actitudes desarrolladas en un contexto situacional.

Esto nos llevó a observar, por un lado, una tendencia mundial en la formación profesional del docente en un marco curricular basado en competencias muchas veces “aplicado” de los países desarrollados a los menos desarrollados; y por otro lado, un cambio estructural en la concepción del trabajo que impacta en la profesión, con empleos de alta complejidad, tiempo parcial y múltiples demandas al docente.

Esta situación nos obliga a abordar críticamente el concepto de competencia, en la ambigüedad de su polisemia y en los diversos contextos socio políticos de su aplicación (Torres Escobar, 2011). Entendemos que no se trata de implementar modelos foráneos de competencias sin mediar una revisión de las demandas contextuales.

Estamos convencidos de que no hay un perfil profesional del docente universal, así como no hay una respuesta única a cómo ser docente en el siglo XXI. No lo hay por varias razones: en primer lugar, por la gran diversidad de contextos y situaciones en las que se aborda la tarea docente: las demandas contextuales modelan dinámicamente el quehacer educativo, al tiempo que cada educador imprime su sello personal a la comunidad junto a la que trabaja. En segundo lugar, debido a la heterogeneidad de sujetos que se llaman docentes y a la diversidad de significados que adoptó, adopta y puede adoptar “la formación docente” en cada comunidad, en

cada cultura y en cada momento histórico no podemos reducir la pluralidad de significados a uno sólo. En tercer lugar, nos encontramos con la complejidad de nuestra época, marcada por un desarrollo acelerado de la innovación tecnológica, cuyas nuevas formas de comunicación y expresión generan vínculos humanos empáticos, fugaces y virtuales que cada vez influyen más en los modos de relación entre docentes y alumnos.

Hechas estas aclaraciones, insistimos en la necesidad de fijar lineamientos mínimos de competencias esperables que deberán ponerse en diálogo con los contextos situacionales en donde se desarrolle la actividad docente.

Actitudes, competencias y representaciones

Las actitudes funcionan como elementos constitutivos primarios de los sistemas de creencias y conservan una fuerza evaluativo-afectiva importante derivada de valores sociales. Esto explicaría el porqué una vez que los individuos fijan posiciones, los datos aportados a posteriori por el contexto se interpretan en virtud de la evaluación que actúa como elemento estructurante. El componente actitudinal de la representación se deriva de los valores y normas del grupo de referencia, por lo cual existe una retroalimentación que va de las actitudes a los valores y normas contextuales e institucionales y viceversa. Los sistemas de valores se encuentran en el origen de las (re)construcciones sociales de la realidad y vinculan lo social con elementos culturales. De ahí que cuando tomamos como objeto de estudio las actitudes, las entendemos como construcciones subjetivas producidas en interacción con el contexto, que cristalizan ciertas formas de percibir y evaluar objetos y situaciones sociales (representaciones).

Siguiendo la línea de investigación propuesta por Hirsch-Adler (2005), tomamos la definición de las actitudes hacia la ética profesional como el grado de acuerdo o desacuerdo con el que el futuro profesional responde ante las diferentes dimensiones de la ética profesional (Chávez González, 2009; Porraz Castillo & Pinzón Lizarraga, 2009).

Dichas dimensiones se pueden clasificar en:

- Competencias cognitivas: conocimiento, formación, preparación, actualización, formación continua.
- Competencias técnico-organizativas: manejo de técnicas e instrumentos propios de la disciplina.
- Competencias sociales: deberes y obligaciones con los colegas, comunicación con los colegas, trabajo en equipo, ejercicio de una ciudadanía responsable.
- Competencias éticas: responsabilidad profesional y social, honestidad, respeto, actuar con sujeción a principios éticos.
- Competencias afectivo-emocionales: identificarse con la profesión elegida, capacidad emocional.

Zabalza (2007), quien propone la elaboración del perfil del docente de nivel superior desde un enfoque funcional, enumera las siguientes diez competencias docentes:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Manejar las nuevas tecnologías.
- Diseñar metodologías y organizar actividades.
- Comunicarse-relacionarse con alumnos.
- Tutorizar.

- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Otra propuesta de competencias docentes, ampliamente divulgada, es la que hace Perrenoud (2004):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los dilemas y los deberes éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Frente al despliegue de los listados de competencias deseables se erigen diversos interrogantes. Algunos de ellos fueron planteados por Rosa María Torres, a propósito de las expectativas que recaen sobre el docente ideal y las formas de concreción que tienen estas propuestas pedagógicas desde las políticas públicas:

“¿Es este el actor, y el correspondiente escenario, que están dispuestas a construir las voluntades nacionales e internacionales que toman hoy decisiones en materia educativa?, ¿es este, concretamente, el actor y el escenario que están construyendo las actuales políticas y reformas educativas, [...] bajo el signo del "mejoramiento de la

calidad de la educación"?, ¿existe la voluntad política para introducir los cambios, financiar los costos y desarrollar las estrategias requeridas para lograrlo, en el tiempo que tome hacerlo?" (Torres, 1999)

A estos interrogantes podemos sumar otros de tipo institucional:

“¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la edad adulta (y en la formación profesional de un docente) y qué debe (y sólo puede) ser aprendido durante la infancia (y en el sistema escolar)? ¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la formación inicial y qué debe (y sólo puede) ser aprendido en la formación en servicio, en la práctica de enseñar? ¿Qué requiere modalidades presenciales y qué puede ser confiado a modalidades a distancia, incluido el uso de las modernas tecnologías? ¿Qué de esto les corresponde a las instituciones de instancias de formación docente, ya sea inicial o en servicio, y qué a otras instancias como la familia, el sistema escolar, los medios de comunicación, las bibliotecas y diversas formas de autoaprendizaje e interaprendizaje entre pares?” (Torres, 1999)

“¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales (salario, tiempo, duración, etc.) para ejercer y desarrollar estas competencias? “(Torres: 1999). Admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas por el buen docente es el comienzo de todo cambio posible, cambio que comienza por colocar al docente en el lugar del partícipe activo de su propio aprendizaje.

A la hora de formar docentes, en cualquier campo disciplinar, es fundamental la enseñanza de la ética no solamente dentro del marco disciplinar de la deontología profesional -como parte de la ética aplicada-, sino desde un abordaje transversal que supone la capacitación en competencias éticas, en respeto de los derechos humanos y en formación ciudadana. Todo esto sostenido desde la

tolerancia, la diversidad, el respeto de las minorías y el compromiso con la sociedad regional y global. Un plan serio y responsable de formación de los alumnos del profesorado comienza por operacionalizar las competencias docentes ofreciéndoles indicadores de autoevaluación que sirvan como orientadores en el futuro ejercicio profesional. Es fundamental brindar herramientas metodológicas para la formación permanente, ya que las competencias se ponen en juego en el contexto, y los contextos situacionales aparecen cuando el alumno del profesorado egresa y se inserta en una institución y en una comunidad.

Bibliografía:

- ALTAREJOS, F. et al. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel, SA.
- CORTINA, A. & CONILL, J. (2000) *Diez palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA LÓPEZ, R y col. (2006). *El profesorado universitario ante la ética profesional docente*. Universidad de Valencia.
- LEATHARD, A. & MCLAREN, S. (Eds.) (2007). *Ethics. Contemporary Challenges in Health and Social Care*. Great Britain: MPG Books Ltd. Bodmin
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, SA.
- Martín LÓPEZ CALVA, Isabel ROYO SORROSAL, Celine ARMENTA OLVERA, Guadalupe BARRADAS GUEVARA, Nora GUAJARDO SANTOS y Edith HUESCA RAMÍREZ (2011). *Competencias y rasgos de la ética profesional en los posgrados de la Universidad Iberoamericana-Puebla*¹
- MALIANDI, R. (1991). *Ética: Conceptos y Problemas*. Buenos Aires, Biblos.

- MICHEL FARIÑA, J Y ORMART, E. (2009). "Recursos Audiovisuales en la Enseñanza de la Ética". En Actas del Primer Congreso Nacional: Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Método. Técnica. Teoría. Organizado por la Fundación Incluir. Buenos Aires.
- ORMART, E; BRUNETTI, J; FERNÁNDEZ, S y ESTEVA, P. (2012) "Las competencias éticas en los estudiantes universitarios" publicado en Revista Congreso Universidad. Volumen 1, No. 3 pp. 1 - 10 (2012). Editorial Universitaria Felix Varela. La Habana, Cuba.
- ORMART, E. (2012). "Enseñar ética en la universidad: paradojas y desafíos". En Revista de Educación y Psicología Irice. Volumen 23. Pág. 79 a 89. Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET) y Universidad Nacional de Rosario (UNR) Impreso en: Conicet, Rosario.
- ORMART, E.; ESTEVA, P. & NAVÉS, F. (2012). "Estudio sobre actitudes de estudiantes de la carrera de grado de psicología hacia la ética profesional". En Revista Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA. Buenos Aires, Argentina.
- ORMART, E. y BRUNETTI, J. (2011). "Las dificultades de la empatía y las raíces afectivas del racismo". Ludus Vitalis, vol. XIX, num. 36, 1o semestre, agosto de 2011.
- PERRENOUD, Ph. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- TORRES, R. (1999) BOLETIN 49, agosto 1999 / Proyecto Principal de Educación. NUEVO ROL DOCENTE: ¿QUE MODELO DE FORMACION, PARA QUE MODELO EDUCATIVO? En línea: <http://www.oei.es/n3427.htm>
- ZABALZA, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional., España: Narcea, 2ª Edición.

Políticamente incorrectos

Carlos Neri y Juan Jorge Michel Fariña

La idea que anima este artículo pertenece a Carlos Neri, profesor e investigador de la Facultad de Psicología, UBA, cuya prematura muerte debimos lamentar en 2015. Entre sus múltiples actividades en el ámbito de la informática y la educación, Charly, como lo llamábamos fraternalmente, se ocupó de los Simpson en su conocido blog EnMoebius. El episodio que aquí se comenta fue introducido en una nota suya de 2008, que debía completar para esta edición, tarea que quedó pendiente, como su vida misma. La redacción final del artículo es de Juan Jorge Michel Fariña y conlleva un homenaje al colega y amigo de tantos años.

¿Cuáles son los límites del humor cuando se trata de temas social o políticamente sensibles? ¿Se puede bromear, por ejemplo, con la figura del desaparecido? ¿Hasta dónde se debe respetar la mitología o la cultura de los grupos cuando se trata de divertir a los espectadores de un programa televisivo? Y finalmente: ¿Cuál es la función de la risa como dimensión de la verdad?

La masacre de Charly Hebdo en enero de 2015 vino a conmover el edificio de certezas que teníamos sobre estas espinosas cuestiones. En aquella ocasión, el psicoanalista Jacques Alain Miller ofreció una máxima que sigue dando que pensar: *«La cuestión de la vida o la muerte será saber si el gusto por la risa, el derecho a ridiculizar y el desprecio iconoclasta, son tan esenciales para nuestro modo de gozar como lo es la sumisión al Uno en la tradición islámica.»*

Este artículo no pretende responder semejante interrogante sino apenas introducirlo en un escenario que, sin tomar las proporciones de la tragedia francesa, interesa a la ética y los Derechos Humanos. Se trata de un episodio de los Simpson estrenado en 2008 que motivó una polémica iniciada por la clase política argentina, pero que alcanzó a distintos sectores de la cultura. Salvando las distancias con el caso francés, el tema resultó anticipatorio de una discusión que como veremos sostiene su interés.

El capítulo de la discordia

Se trata del episodio "E. Pliburis Wiggum" en el original inglés, conocido en su versión castellana como "Wiggum para presidente". La escena en cuestión tiene lugar en el bar de Moe, y arranca con un comentario de Homero: "¿ustedes están tan cansados de la política como yo?" Moe se apresura a responder, proponiendo abolir la democracia. Es entonces cuando Carl le comenta a su amigo Lenny: "Realmente me gustaría una dictadura militar como la de Juan Perón. Cuando él te desaparecía, ¡tú te mantenías desaparecido!".

Aunque el capítulo todavía no se había estrenado en Argentina, la polémica no se hizo esperar. Un ex diputado peronista, Lorenzo Pepe, propuso que el episodio fuera prohibido. Al respecto, Carlos Neri publicó en su blog:

Los Simpson han ironizado sobre todo lo existente en la tierra. Nadie se ha salvado. Por eso ronda lo ridículo la exigencia de prohibir el capítulo donde se menciona a Perón, por más que ciertamente el guion tergiverse la historia. Nadie duda que las frases sean fuertes, pero la verdadera democracia tolera la ironía cuando se refiere no sólo a hechos lejanos, sino también cercanos. Homero y sus amigos siempre han sido políticamente incorrectos. Incluso sus guionistas se ríen de sí mismos al poner a Madonna como esposa de Perón, indicando con ello que su fuente de acercamiento a lo histórico es la película de Alan Parker.

Un hecho similar ocurrió en Venezuela, cuando el gobierno de Hugo Chávez obligó a retirar a Los Simpson de la programación de un canal privado por considerar que la serie era “una mala influencia” para los menores. Se trataba del capítulo en el que Homero ofreció vender uranio al presidente de Venezuela, el propio Hugo Chávez, pero la mercancía se extravió. Como recordaron los medios opositores venezolanos, “En Los Simpson, La película, se ridiculizó también al gobernador de California, Arnold Schwarzenegger, quien debía elegir entre tres opciones para evitar que Springfield contaminara a toda la nación. El fortachón mandatario aseguraba que le pagaban para gobernar, no para leer. Ridícula es también la manera en que la familia amarilla se mofa del sistema de justicia australiano, toda vez que un castigo para Bart —luego de haber engañado a un niño australiano—, fue ser pateado con un gran zapato...”. En el caso argentino, y luego de una extensa polémica, se pudo leer en el diario Clarín de abril 2008: “Descartan prohibir un capítulo de Los

Simpson donde hablan de la “dictadura” de Perón¹, “El titular del Comfer, Gabriel Mariotto, consideró “irracional” la exigencia del ex diputado Lorenzo Pepe para censurar el episodio. “La sociedad argentina ha madurado. Esto se combate con más información”, dijo el funcionario... Al fin un poco de racionalidad en medio de tanta bulla...²

La referencia de Neri al caso de Venezuela refiere a una noticia que también data de 2008, cuando el canal Televen retiró de la programación la serie Los Simpson, que se emitía a las 11 de la mañana, reemplazándola por *Baywatch* tras un requerimiento de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones. ¿Las razones? Elda Rodríguez, directora del organismo, emitió un comunicado en el que afirmaba que el procedimiento administrativo contra el canal era debido al seguimiento realizado a la serie tras una serie de denuncias del público. Rodríguez afirmó que «en la serie animada se aprecian elementos con imágenes y lenguaje inapropiados, que pueden influir en el comportamiento y la formación de los niños, niñas y adolescentes» y añadió que en algunos capítulos hay una «carga de mensajes inadecuados.»

El caso registra antecedentes dentro mismo de los Estados Unidos, cuando en enero de 1992, el entonces presidente George H. W. Bush dijo «Vamos a seguir tratando de reforzar la familia americana, para hacer a las familias americanas más parecidas a los Walton y menos a los Simpson». La referencia de Bush era a la serie Los Walton (*The Waltons*), que se emitió en el país del norte entre 1972 y 1981. Su trama se centraba en la vida de una

¹ <http://edant.clarin.com/diario/2008/04/15/um/m-01651689.htm>

² El blog *EnMoebius* está activo, sostenido por Diana Fernández Salazar y se lo puede visitar en <http://enmoebius.com.ar/>

familia del estado de Virginia, que durante los años 30 del siglo XX intentaba salir adelante en tiempos de la Gran Depresión y los albores de la Segunda Guerra Mundial. Los guionistas de los Simpson respondieron rápidamente con una réplica irónica en un segmento corto que emitieron tres días después, en el que Bart respondía: «Hey, nosotros somos exactamente como los Walton: también rezamos para que termine la Depresión».

El humor argentino: una respuesta



Tres viñetas aparecidas en sendas revistas de actualidad política argentina. En la primera, el indio Patoruzú interpela a Lenny y Carl, responsables del exabrupto; del otro lado de la barra, se ve a Mafalda que vocifera en nombre de la memoria de los desaparecidos y a Clemente que ironiza sobre la ignorancia de los guionistas. En la viñeta del medio, tal vez la más lúcida, un Perón entristecido interroga paternalmente a Homero, quien a su vez se disculpa, en inglés, reverenciándolo. La tercera, redobla la apuesta humorística, ironizando sobre una supuesta conspiración bolchevique contra la figura de Perón.

Al respecto de la risa, Alain Badiou en diálogo con Nicholas Troung, nos recuerda que existe una risa que obedece a una complicidad con el orden vigente, que está allí para que nos «hagamos a la idea» de que las cosas son como son. Pero que existe también una risa que es de un

orden diferente, "(...) una risa que revela en profundidad la sandez de lo que se nos enseña a respetar, que devela la verdad oculta, a la vez ridícula y sórdida, que se encuentra detrás de los «valores» que se presentan ante nosotros como los más indiscutibles de todos. La auténtica comedia no nos divierte; nos deja en la inquietante alegría de tener que reírnos de la obscenidad de lo real."

El episodio de Los Simpson, con su irreverencia, pone a prueba la capacidad de una sociedad para lidiar con lo incómodo, incluso con lo insoportable. No olvidemos que lo sagrado no ha desaparecido, sino que permanece como la piedra angular del orden simbólico de una comunidad. Tratar con altura una injuria, supone una apuesta ética: una manera de exorcizar el retorno de la blasfemia. La risa se funda así como dimensión de la verdad.

“Soy especial” Ética y diversidad

El caso de niños con restricciones cognitivas

Marta Sipes y Silvia Di Falco

"Duerme mientras los otros niños aprenden". Con estas palabras la maestra de la serie animada Los Simpson se dirige a Ralph, el alumno al que todos consideran de aprendizajes lentos.

Palimpsesto – Escrituras que transparentan otras escrituras

Sin temor a equivocarnos, podemos decir, si pasa en los Simpson pasa en la vida. En la escuela. Es que no resulta infrecuente que algunos maestros supongan que hay niños que no van a poder aprender, ni al ritmo, ni en el nivel, ni en las circunstancias de otros alumnos y, empujados en esta convicción, dejan de enseñarles. Ya no les enseñan, ni confían en que puedan aprender. Lejos de convertir tal afirmación en una crítica al oficio y profesión docente, nos interesa esculcar cuál es la lógica que subyace a este modo de pensar y analizar en las configuraciones escolares –y

también sociales– aquella representación que considera inalterables las posibilidades o restricciones cognitivas de los sujetos con otros ritmos de desarrollo.

Suponer que las restricciones cognitivas son inalterables es desconocer, en principio, la función de las estrategias pedagógicas. En dicha suposición también podremos encontrar interpretaciones erróneas respecto al desarrollo cognitivo en general y al desarrollo cognitivo en los contextos de escolarización formal; a las diferencias entre lesiones cerebrales consideradas desde la perspectiva neurológica y consideradas desde la perspectiva psicoeducativa. Y es que algunas interpretaciones de la realidad que se construyen dentro de las escuelas, rápidamente concluyen que hay sujetos que nos son capaces de aprender. Sin embargo, quienes no acordamos por razones teóricas a esos juicios previos, nos aferramos como náufragos al madero de la confianza en las estrategias pedagógicas, es por ello que compartimos la afirmación que sostiene Terigi, F (2006) “Tengo la firme convicción de que, dadas las estrategias pedagógicas adecuadas, todos los sujetos pueden aprender”. Parece, entonces que se trata de hallar, crear, inventar, una cantidad suficiente de estrategias pedagógicas que se adecuen a las características de los sujetos que aprenden.

Los alumnos transparentes (Nuestro Ralph)

En la serie animada Los Simpson, Ralph Wiggum (Ralph o Rafa) es el hijo de Clancy Wiggum (Jefe de Policía de Springfield) y de Sara Wiggum. Según las temporadas, aparece de entre 5 y 8 años de edad. Asiste a la escuela, en la mayoría de los capítulos es compañero de clase de Lisa,

en otros, compañero de Bart. Su comportamiento está siempre representado como errático encarnando un estereotipo del alumno con restricciones o peculiaridades cognitivas a quien habitualmente consideran lento o incapaz.



La respuesta de una maestra a un alumno podría caracterizarse, como un hecho trivial de la escuela, insignificante para la docente o para los alumnos, en el cotidiano escolar suelen ser escasas las reflexiones sobre el

significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan hasta formar una rutina, la rutina del aula. Las escuelas poseen, crean y repiten infinidad de acciones que de tan frecuentes, monótonas y repetidas, quedan invisibilidades. Si alguien se propusiera capturar el significado de los actos triviales del aula, podría estar atento a la frecuencia de su aparición. Las respuestas con sentido desvalorizante tienen alta tasa de aparición dentro de las aulas. Rutinas que pueden conceptualizarse con el carácter de un automatismo, donde ya no hay pregunta, ni reflexión sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje, vale decir sobre las condiciones que hacen posibles los aprendizajes. Sin alguna pregunta, sin interrogantes ni incertidumbres no resulta posible concebir sujetos de la educación. Quizá por ello la maestra de Ralph renuncia a su tarea de enseñar y el niño-alumno es puesto a dormir, remitiéndolo a ese “limbo” de los niños que transitarán la escuela, pero no obtendrán de ella nada que pueda instituirlos como niños capaces de aprender.

La pedagogía en transparencia

En el capítulo de la serie que analizamos aparecen referencias muy elocuentes a ciertas características o componentes del contexto escolar como “*La alarma de pensamiento independiente*”, que ameritará otras escrituras. Por ahora vamos a detenernos a analizar el intercambio discursivo entre un alumno considerado como con restricciones cognitivas y su maestra a partir de una palabra clave: Inteligencia. Ésta constituye uno de los conceptos y concepciones que genera mayores debates para la delimitación de las vaporosas fronteras de la clasificación de niños/alumnos; en la conformación de los sistemas educativos, y en la elaboración de estrategias pedagógicas adecuadas. Cuáles son las prácticas pedagógicas que se utilizan cuando se considera que un alumno es más lento, le cuesta más, al que “*no le da la cabeza*”. ¿En qué consiste la facilitación de los contenidos, para que estos sean adquiridos o apropiados por los alumnos con restricciones?

Al historizar el significado de la palabra inteligencia, se comprueba que el concepto ha tenido reveladoras variaciones, así como han sido innumerables los intentos de encontrar el modo o método de medición de aquello que se considera inteligencia.¹ Cuando las concepciones de inteligencia son valoradas dentro del contexto escolar – respecto del aprendizaje escolar– generalmente se las referencia en función de sus características externas: “es lento”; “no termina la tarea”, “no presta atención”, y a su

¹Stephen Gould en “La falsa medida del hombre”, describe de manera meticulosa todas las mediciones craneales antes de la creación de los tests standarizados para medir la llamada inteligencia.

vez la posibilidad de realizar adecuaciones de estrategias pedagógicas son percibidas como la pérdida de contenidos o contenidos temáticos disminuidos, de inferior calidad. Esto da origen a una lógica subyacente a las prácticas de maestros y profesionales psicoeducativos que mencionan peyorativamente que un alumno consiguió un logro ‘con ayuda’, sea esta una ayuda material (aporte de elementos, tareas personalizadas) o una asistencia para que realice algo tutelado por un adulto o un par más experto.

Resulta, entonces, un interesante interrogante ético ¿Por qué el andamiaje o ayuda que se despliega para un alumno con restricciones cognitivas es generalmente considerado una estrategia pedagógica que inferioriza el proceso de enseñanza? Así, la ayuda, el andamiaje, deviene una estrategia pedagógica que se valora, en desmedro de la capacidad del alumno. Este modo de concebir el proceso de adquisición de conocimientos lleva implícita una actitud pedagógica que reviste de incompletud, y que define al sujeto, –que requiere ayuda– como quien está desprovisto de algo.

Estas posturas o perspectivas, replican de algún modo posiciones sociales, omitiendo que todas las configuraciones sociales del hombre son interdependientes. Se percibe la lentitud del alumno, no las normas del contexto donde el alumno aparece como lento y al mismo tiempo se omiten –como análisis y como intervención– las estrategias pedagógicas del agente psicoeducativo. Esto conduce a una abreviación y limitación de la perspectiva. No hay interdependencia, el considerado lento. Es lento *Per sé*. Podemos preguntarnos: No es acaso el andamiaje y la ayuda del maestro lo que define centralmente todo acto pedagógico para que los alumnos aprendan sin quedar librados al azar.

La escuela transparente

Del mismo modo, en el proceso de evaluar, queda expuesto el intento de marcar, sospechar de todos aquellos detalles que hacen al otro incompleto. El argumento de la incompletud, recorrió varios siglos de educación, basado en la concepción de que los niños siguen una secuencia de desarrollo con un orden único y lineal o la creencia de que existen niños *naturales*, fuera de las marcas de la cultura en la que le toca desarrollarse. Intentan ser valoraciones objetivas, sin embargo, son ideológicas. En el quehacer cotidiano ambas aparecen indiferenciadas.

Existe una valorización superlativa de un tipo de tarea homogénea e independiente de los modos de aprender de cada alumno, en ese caso hablamos de una cuestión didáctica y ética, la desvalorización o el desconocimiento de la potencia que poseen las adecuadas interacciones pedagógicas. La mirada atenta sobre las novedades que, que esas interacciones producen en el aprendizaje, en la aparición de nuevas conductas y en la adquisición de logros perdurables.

En las teorías, y por lo tanto en las prácticas áulicas han intervenido corrientes y enfoques psicológicos que postulan capacidades naturales de los niños, independientemente de las condiciones educativas. Argumentos y falta de argumentos que han creado estrategias pedagógicas que diferencian a los diferentes. La consideración del otro también redundaba en la calidad de la tarea escolar. Así y todo, es claro, contundente e incontrastable que, si las condiciones pedagógicas son las adecuadas, todos los sujetos pueden aprender.

Esas modalidades pedagógicas que colaboran en la construcción de una identidad –sostenida en la marca de una restricción– y que sólo es posible, luego de un largo

proceso donde tanto el contexto de crianza, así como los agentes sociales, van cincelandando esta constitución subjetiva como una 'identidad deficitaria'. Sostenidas por un argumento que prefabrica un futuro, piedra angular de todos aquellos argumentos de negación, ignorancia o descuido. Acaban haciendo de la diferencia un fantasma, la prefiguración del otro como diferencia negativa para arribar finalmente a la creación del colectivo 'los diferentes'.

La escuela, como espacio social, participa tanto de manera deliberada, como involuntaria de esas concepciones que consideran la diferencia como deficiencia. Promoviendo situaciones de selección, clasificación, y por ende nominación que no logran advertir de qué manera dejan su huella en los procesos de construcción de la identidad. Esos procesos de segregación y discriminación, pueden verse replicados de múltiples y disímiles maneras en los contextos escolares.

Es por ello que desde estas reflexiones se alienta a resituar el lugar de la pregunta. Preguntas que interrumpan los automatismos que forman parte de las rutinas escolares y los procesos de clasificación de alumnos. Preguntas que revaloricen el debate sobre las estrategias pedagógicas y las posibilidades de diversificarlas. Y finalmente, preguntas que propicien en los equipos escolares, la construcción colectiva de saberes contextualizados sobre las condiciones que hacen posible el aprendizaje para todos los alumnos.

La constitución subjetiva en transparencia

No sólo por resguardar el derecho de que todos los alumnos del sistema educativo, puedan aprender, ni siquiera para que todos los educadores tomen conciencia de que el aprendizaje escolar es una herramienta cultural

que tiene una extraordinaria potencia como tracción del desarrollo humano. Sino y fundamentalmente para que nunca más a un niño/alumno lo empujen a la autoconvicción de que él no puede aprender, que no 'le da la cabeza' o como el caso de nuestro querido Ralph que se autodenominen: –Soy especial–.

Bibliografía

- BAQUERO, R. y LIMÓN (2001) Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ.
- BAQUERO, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- BAQUERO, R. (2006) "Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación" en *Revista Espacios en Blanco*. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA
- BAQUERO, R. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del estante.
- BENASAYAG, M. y SCHMIT, G. (2010) "Ética y etiqueta" En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CORNU L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio G, Poggi M., Korinfeld D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Mc DERMOTT R. (2001) "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje", en Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

SIPES, M. *“Construcción de subjetividad, nominación social y diagnóstico escolar. el poder simbólico de las palabras”* Cap 10- En Kaplan, C.V (Comp) *“ Culturas Estudiantiles”*. Ed Miño y Dávila

SIPES, M. (2014) *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad de Filosofía y Letras. “Formar docentes de educación especial” [31-42] Revista del IICE /30. ISSN 0327-7763*

En: KAPLAN, C y SARAT, M (organizadoras) (2014): *“Educación, Subjetividad y Diversidad”*. Investigaciones en Brasil y en Argentina. Cap 15, pp 263). Universidad Nacional de Londrina. ISBN 85-7846-249-9 *Los microprocesos de estigmatización y exclusión. Reflexión sobre el diagnóstico psicoeducativo en niños escolarizados.*

ROGOFF B. (1997) *“Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”*, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje

La ciencia y la tecnología entre el bien y el mal

Un debate para la formación ciudadana

M. Gabriela Lorenzo¹; Andrea S. Farré



¹ Gabriela Lorenzo y Andrea Farré son miembros del Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica (CIAEC). Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires. Gabriela Lorenzo es también investigadora en CONICET. Universidad de Buenos Aires. Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica (CIAEC). Facultad de Farmacia y Bioquímica.

Enseñando ciencias naturales para la ciudadanía

Todos sabemos que la ciencia² es sólo para algunos, porque es muy difícil, porque no se entiende nada, porque en definitiva, no tiene nada que ver con nuestras vidas cotidianas. En más de una ocasión, nuestros alumnos nos han interpelado: ¡Profe! ¿Para qué me sirve estudiar química, si yo voy a ser... abogado, arquitecta, publicista...? Hasta los padres y las madres, y no faltarán también algunos docentes que crean que no vale la pena enseñar química, o física para todos porque, seamos francos, son materias difíciles que sólo les sirven a aquellos que van a estudiar algo con química o con física.

Esta imagen de la ciencia como algo superior al común de los mundanos, se ve reforzada por los medios de comunicación, cuando por ejemplo un elegante señor de bata blanca y profunda sonrisa nos asegura que éste es el mejor jabón porque está "*científicamente comprobado*". Tal vez, esta imagen pública de la ciencia hunda sus raíces en aquellos que se atrevieron a comer del fruto del conocimiento, y que para evitar ser perseguidos y castigados acudieron a herméticos sistemas simbólicos para protegerse (Asimov, 1975). Sospechamos que los iniciados de hoy día conservan cierto espíritu de grupo con aquellos y sienten todavía ese privilegio de la pertenencia. Sin embargo, mucha agua ha corrido por el río del conocimiento científico. Nadie duda en nuestros días de la importancia de la ciencia y cómo no, también de la

² En este capítulo, cuando hablamos de ciencia, nos referimos a las ciencias naturales, a por ejemplo, la química, la física y la biología. No debe interpretarse en desmedro de las ciencias sociales ni de otras, responde más bien, a una cuestión de hábito y costumbre compartida socialmente.

tecnología, que tantos beneficios han aportado a nuestras vidas generando medicamentos, nuevos materiales, Internet, telefonía móvil, por incluir algunos ejemplos. Aunque, como ya hemos dicho, pareciera que no todos estamos preparados para beber de este río. El imaginario social crea un problema tan profundo que también los profesores asumen esta posición a la hora de enseñar ciencia.

¿Aceptaremos calladamente estas ideas? ¿Es o no es necesario que se enseñe y se aprenda ciencias en la escuela? ¿Cuál sería el fin de enseñar y aprender ciencia y tecnología en la escuela? ¿Quiénes tendrían que estudiar ciencia?

Ya pasó el tiempo en que la escuela secundaria tenía un fin sólo propedéutico en el que la ciencia que se enseñaba servía fundamentalmente para ir a la universidad. La escuela secundaria de nuestro tiempo responde a nuevos modelos de concebir a la sociedad, es una escuela inclusiva, que no debe distinguir entre clases sociales, etnias, religiones, capacidades individuales... una escuela que intenta formar ciudadanos, hombres y mujeres que conozcan y comprendan el entramado de la ciencia para poder tomar decisiones en el mundo donde viven de manera informada y crítica, siendo respetuosos del ambiente y de sí mismos. De todas las aristas que éste modelo educativo tiene, en cuanto a este capítulo respecta, nos proponemos revisar cómo contribuyen la ciencia y la tecnología en la formación de ciudadanos científicamente alfabetizados.

Antes de seguir avanzando, queremos dejar en claro, que la ciencia, como cualquier otra forma de conocimiento humano puede ser aprendida por todos aquellos que tengan intención de hacerlo. Parafraseando al Chef Gusteau de la película *Ratatouille*, “cualquiera puede aprender ciencia”. ¿Cómo podemos hacer entonces para

incentivar, motivar, despertar el interés de nuestros jóvenes? ¿Cómo mostrar una imagen de ciencia y de la tecnología que se vincule a nuestra vida diaria, como algo cercano a cada uno de nosotros? Y así es que llegamos, a esta famosa familia de Springfield, que si de algo han sido capaces es de haber captado la atención de generaciones durante más de veinticinco años. En su prolongada existencia, los diversos capítulos han visitado innumerables problemas y situaciones de la más diversa índole. La serie presenta los temas en una trama de humor e ironía incluyendo una gran variedad y cantidad de contenidos. Para el televidente aficionado ofrece un divertido entretenimiento, pero en cambio, para un docente perspicaz es una fuente inagotable de recursos para repensar sus prácticas de enseñanza y ofrecer alternativas que le permitan capturar la atención y el interés de sus estudiantes. Desde este enfoque, vamos a relatar aquí una experiencia con un grupo de profesores que permite mostrar los valores de la ciencia y la tecnología puestos en juego en un episodio de Los Simpson y nos llevan a reflexionar y debatir sobre las virtudes y defectos, sobre el bien y el mal que encierran la ciencia y la tecnología atendiendo a nuestra la realidad cotidiana.

El rol de la ciencia y de la tecnología en la sociedad de la información

En el marco del Programa Ciencia Entre Todos consideramos la articulación entre los diferentes niveles y actores del sistema educativo a través del modelo de *Integración Multinivel* (Lorenzo, 2008) considerando que la construcción de conocimientos se enriquece con la diferencia y de *Enseñar Enseñando* (Lorenzo, 2012) que

ofrece a los docentes una experiencia de inmersión en la cultura científica. Así, trabajando de manera conjunta la universidad, la escuela, y los formadores de formadores intentamos generar acciones concretas para el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas que consideren por ejemplo la incorporación de las tecnologías (TICs), nuevas secuencias didácticas, teniendo en cuenta los contenidos *de* la ciencia y también, los menos explorados contenidos *sobre* la ciencia.

Queda claro entonces que la ciencia y la tecnología desempeñan un rol fundamental, en la formación de aquellos individuos que serán parte activa de estos campos (investigadores, científicos, ingenieros, biotecnólogos) que serán los menos, pero más aún, en aquellos otros que dedicados a otras actividades laborales, profesionales y personales son usuarios, consumidores, y quizás también hasta víctimas, de la ciencia y la tecnología. De allí la importancia que estas asignaturas tienen en el curriculum escolar, no como herramientas funcionales a la memoria, sino como tópicos cruciales que permitan desarrollar competencias y habilidades de pensamiento, de resolución de problemas, de indagación, de búsqueda y organización de la información, por mencionar sólo algunos.

En los últimos tiempos, han comenzado a llamar la atención de docentes e investigadores, los problemas que vinculan las forma de vivir de las sociedades y los desarrollos científicos, denominadas cuestiones sociocientíficas. Por ejemplo, un motivo de preocupación para la sociedad de estos tiempos. Las problemáticas relativas al tratamiento de la basura (Garritz, Ferreira Dos Santos y Lorenzo, 2015) o las cuestiones éticas relativas al uso del conocimiento científico (Cambra Badii y Lorenzo, 2018) han sido objeto de diversas propuestas de innovación didáctica y de investigación orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y de la salud (Farré y Lorenzo, 2019).

La experiencia que expondremos a continuación corresponde a un curso modular que hemos ofrecido para la actualización para profesores y profesoras de enseñanza media y superior del campo de las ciencias naturales, denominado *Laboratorio de Ciencias, Tecnología y Sociedad*. Este módulo ofrece un espacio para discernir entre demandas y necesidades que permitan diseñar de manera consensuada, actividades para el aula tendientes al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias naturales, la alfabetización científica, la inclusión social con equidad. En distintos escenarios planteamos lo que hemos denominado *unidad didáctica en cascada* (UDEc), entendida como una experiencia de aprendizaje vivencial que llevan adelante los y las docentes durante su propia capacitación y actualización, que incluye los instrumentos para su contextualización y permite por tanto, su transferencia y aplicación cuasi inmediata en la propia aula con sus alumnos y alumnas.

Respondiendo a estos parámetros, la unidad didáctica *Taller de Cine y Debate: Naturaleza de las ciencias y su relación con la Tecnología y la Sociedad. Los Simpson como eje para la enseñanza de las ciencias naturales*, nos permitió trabajar a partir de la inclusión de un video en la clase, todos contenidos de ciencia relacionados al petróleo y sus derivados, las competencias argumentativas, y el trabajo en grupo entre otros aspectos de una manera integral de forma amena y a la vez, inquisidora, desde un enfoque CTS.

La sigla CTS corresponde a las iniciales de las palabras Ciencia, Tecnología y Sociedad. Este concepto, aunque ya había sido abordado desde la sociología en la Europa de entre guerras (Vaccarezza, 2011), se lo reconoce como un movimiento surgido en los Estados Unidos durante los años sesenta del siglo pasado, con una presencia importante en la escuela secundaria durante los años ochenta (Membuela, 1997). El movimiento CTS tiene una

repercusión cada vez mayor repercusión en Latinoamérica. En 1997, Membiela decía en forma sintética que los estudios sociales sobre la ciencia y la tecnología, o simplemente, el enfoque CTS

“promueve la alfabetización científica y tecnológica de los ciudadanos para que puedan participar en el proceso democrático de toma de decisiones y en la resolución de problemas relacionados con la ciencia y la tecnología.” (op. cit., p. 51).

A la sigla CTS se le han ido agregando otras letras queriendo significar ciertas problemáticas específicas sobre el cuál prestaba particular atención; por ejemplo, A por ambiente, I por innovación, G por género. No obstante, desde nuestra perspectiva, en el concepto mismo del movimiento CTS están incluidas todas las cuestiones vinculadas con la alimentación, la salud, el clima, la energía, la contaminación, los recursos naturales, los medios de comunicación en lo que refiere a las letras C y T. Pero también pueden considerarse parte sustantiva de este movimiento, los aspectos de la filosofía y sociología de la ciencia, y las políticas públicas vinculadas a la educación y a la regulación democrática del cambio científico-tecnológico, representadas por la letra S. Por lo tanto, CTS es un área de estudios muy amplia que incluye a su vez diversos subconjuntos. También suele encontrarse asociado al concepto de *sostenibilidad* (o *sustentabilidad*) que intenta hacer frente a la emergencia planetaria considerando los aportes de la ciencia y la tecnología (Vilches y Gil Pérez, 2013).

La Organización de los Estados Iberoamericanos (<http://www.oei.es/cts.htm>) define hoy al movimiento CTS como un campo de trabajo bien consolidado institucionalmente en universidades, centros educativos y administraciones públicas de numerosos países industrializados que requiere de un enfoque de índole interdisciplinar, concurriendo en él disciplinas de las

ciencias sociales, la tecnología, la sociología del conocimiento científico, la teoría de la educación y la economía del cambio técnico, en el que se destacan sus objetivos sociales:

- Cambiar la imagen académica de la ciencia mostrándola como una actividad humana que forma parte de la cultura promoviendo la alfabetización científica.
- Estimular la vocación científica de los jóvenes para el estudio de la ciencia y de la tecnología, a través de una renovación en la educación de las ciencias y la alfabetización científica de la ciudadanía.
- Favorecer el desarrollo y consolidación de actitudes y prácticas democráticas en cuestiones de importancia social relacionadas con la innovación tecnológica o la intervención ambiental.
- Promover el respeto del otro en todo sentido, en cuestiones de discriminación entre seres humanos, o aspectos que involucren al medio ambiente y sus recursos naturales.

En la región iberoamericana, el desarrollo de los estudios CTS es todavía muy reciente con escasa proyección social y educativa. Consecuentemente resulta difícil implementar innovaciones en el plano educativo desde este enfoque y llegado el caso, no es suficiente ni apropiado replicar las experiencias y modelos de otras latitudes dado que para ser transferidas requieren ser contextualizadas de modo de ser ajustadas a nuestros escenarios particulares.

Teniendo en mente estos complejos conceptos y propósitos, diseñamos y desarrollamos una unidad didáctica con una mirada holística y multidimensional. De manera concisa, luego de proyectar el capítulo de Los Simpson, se trabajó en pequeños grupos y en plenario, promoviendo el debate por parte de los asistentes atendiendo a diferentes posicionamientos teóricos,

políticos, filosóficos, económicos imbricados con los conocimientos técnicos y científicos. Luego se analizaron los argumentos apelando al modelo argumentativo de Toulmin para sustentar las posiciones durante el debate; es decir, se planteó un debate sobre un análisis detallado de datos, hechos y teorías y no a partir de meras creencias u opiniones personales, que si bien son respetables, carecen del rigor suficiente para sostener cualquier posición, más ligado con la argumentación en ciencias (Toulmin, Rieke y Janik, 1984). También se recurrió al modelo dialógico Plantin (2012), para analizar la contradicción, la problematización, los roles argumentativos, los actantes y actores y las diferentes situaciones argumentativas, más comunes en la experiencia cotidiana y relacionadas con los debates socio-tecnocientíficos. En definitiva, el propósito del debate era poner en juego los conocimientos y las reflexiones que permitieran cuestionar los valores que están implícitos en las distintas actividades humanas relacionadas con la ciencia y la tecnología de modo de comprender su incidencia en la vida diaria.

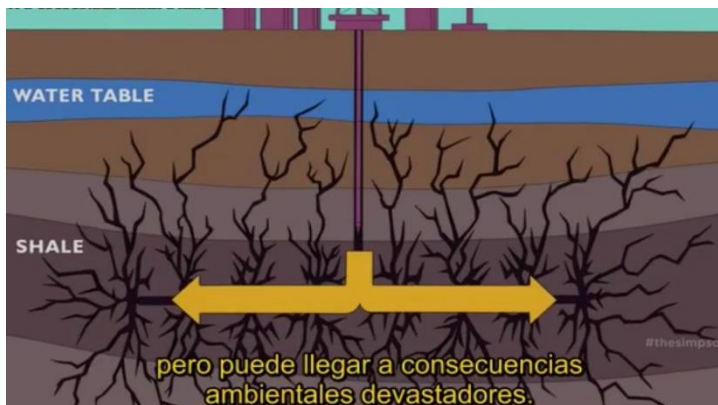
Entre las preguntas para surgidas durante el debate se plantearon algunas como las siguientes: ¿Qué diferencias hay entre ciencia y tecnología? ¿Qué fue primero, la ciencia o la tecnología? ¿La ciencia es peligrosa? ¿Cómo saber si una tecnología es buena o al menos mejor que otra? ¿Cuál es la relación de las personas con la ciencia y la tecnología? ¿Qué tiene que ver la política con la ciencia y la tecnología?

Ayudadas por Los Simpson

De los diferentes capítulos de Los Simpson hemos elegido el episodio 557 de la temporada 26 (2014) llamado "Fracking" en su versión original y en la versión

hispanoamericana “Opuestos al Frack”. Obviamente, la selección del episodio radica en la estrecha relación de su contenido con los contenidos de las ciencias naturales, especialmente de química y de ciencias de la salud.

El nudo de este episodio hace referencia al impacto que tiene en el pueblo y sus habitantes la instalación de una empresa que emplea el *fracking* como técnica para extraer petróleo y gas. Para empezar podemos preguntarnos ¿qué es el *fracking*? Aunque en castellano se utiliza este término en inglés, la traducción en español sería fractura hidráulica. Muy sucintamente, es un método alternativo a los pozos petroleros que utiliza grandes cantidades de agua que son inyectadas a alta presión en pozos verticales y permiten la extracción de petróleo no convencional denominado *shale oil* y gas natural. Como todo sistema tecnológico, presenta sus ventajas y desventajas, y tiene por tanto, sus defensores y detractores. Esto por sí mismo, ya permitiría trabajar una variedad de temas desde distintas disciplinas, por ejemplo: ¿qué es el petróleo? ¿Cuál es su composición? (química); hidrodinámica, fluidos, presión (física); composición de los suelos (si bien es un tema de geología suele estar incluido en los temas de geografía), yacimientos petrolíferos (geografía económica), por mencionar algunos. Estos conceptos son explicados convenientemente al comienzo del episodio.



Este es un tema que está profundamente conectado con la problemática de nuestro país y que por tanto permite contextualizar los contenidos en un escenario conocible. Precisamente, la formación de Vaca Muerta de la Cuenca Neuquina corresponde a un yacimiento no convencional para la extracción de shale. En la página de YPF puede encontrarse más información al respecto (<http://www.ypf.com/EnergiaYPF/Paginas/vaca-muerta.html>) y también en otros sitios con posturas antagónicas como <http://www.opsur.org.ar/blog/>, en contra y http://www.iapg.org.ar/web_iapg/ que están a favor.

Como vemos, un primer aspecto sobre el que podemos tomar conciencia a partir de este capítulo, es que lo que pasa en Springfield, no se queda en Springfield; también pasa o podría pasar en Argentina. De este modo se nos presentan situaciones que nos llevan a reflexionar sobre la existencia de problemáticas comunes a diferentes países y comunidades. Nos muestra la transversalidad y los ejes que permitirían abordar cuestiones aún más serias vinculadas al petróleo, como los intereses económicos y las guerras. En esta línea, podríamos analizar con una mirada global los distintos puntos de vista y las estrategias que hayan ido tomando en diferentes territorios y las consecuencias que han tenido o que presumiblemente tendrán. En definitiva, pondríamos en práctica una estrategia metodológica típica de la actividad científica, la cual consiste en construir y fundamentar un marco teórico a partir de lo que ya se sabe sobre un determinado tema así como el planteo de hipótesis en aquellos puntos que quedan por resolver.

Un segundo aspecto que se hace evidente en el capítulo es la forma en que se concibe la naturaleza de la ciencia (Acevedo, Vázquez, Martín, Oliva, Acevedo, Paixão, y

Manassero, 2005) estrechamente vinculado a lo que comentábamos al principio sobre el imaginario social de la ciencia.

El episodio nos muestra diferentes posturas y puntos de vista en relación con la explotación del shale oil en la ciudad. Pero es particularmente demoledor con quien representa al conocimiento científico, personalizado por el Profesor Frink, quien advierte sobre los problemas de contaminación empleando un discurso tedioso y plagado de fórmulas químicas inaccesibles para la mayoría de los pobladores de Springfield durante el debate público que sostiene con Homero. El Profesor Frink, desgarrado y con lentes, con su bata blanca, no puede competir con la codicia de los habitantes que prefieren aceptar ciegamente el dinero rápido ofrecido por la empresa.



Tal vez, no tan ciegamente, dado que Homero es el encargado de promocionar el *fracking*, que más allá del rinde económico inmediato ofrece independencia energética liberándose de las potencias extranjeras del medio oriente en los cuales reside mayormente el enemigo de esta época, la generación de nuevos puestos

de trabajo, y el bajo nivel de contaminación de esta metodología comparada con la metodología tradicional para la extracción de petróleo o la energía nuclear, principal fuente de trabajo de Springfield. Quizá hasta podría llamarnos la atención, que en ninguna parte del capítulo se mencionen otras formas de obtener energía limpia, como las energías solar y eólica, o tal vez, no.

Extendiendo el debate, pueden agregarse las relaciones entre la ciencia y la tecnología (*fracking*), la política (la congresista Lombard) y el poder económico (Sr. Burns) que se hacen patentes en el episodio, donde literalmente se muestran las “relaciones íntimas” entre estos diferentes poderes, aunque ello no implique necesariamente acuerdos en otros aspectos ni mucho menos en acuerdos a largo plazo.

Estas escenas planteadas de un modo caricaturesco y divertido encierra un no tan evidente entramado de relaciones, muchas veces ocultas o invisibilizadas, que hacen posible la discusión sobre aquellas preguntas que enunciábamos anteriormente y que devienen de la naturaleza “*eminente humana*” de las ciencias y de las tecnologías. Surgen nuevas cuestiones que van más allá la mirada ingenua sobre la ciencia y la tecnología, como por ejemplo: ¿Tienen que ser los ciudadanos los que decidan sobre asuntos referentes a la ciencia y la tecnología? ¿Están los representantes del pueblo lo suficientemente formados y preparados para resolver este tipo de cuestiones? ¿Vale anteponer los intereses económicos por sobre otros intereses como el cuidado del ambiente, por ejemplo? Y en esta misma línea, ¿cómo afectarán las decisiones sobre ciencia y tecnología que tomemos hoy a las generaciones del mañana?

A nuestro modo de ver, estas preguntas que surgen de una mirada atenta e inquisidora sobre un programa de televisión, que está al alcance de todos, es un primer gran

paso para comenzar a tomar conciencia sobre temas relevantes que nos afectan como especie humana. A lo largo del episodio se interpelan ideas más universales que enfrentan a los intereses individuales con los intereses sociales y ponen en jaque la dicotomía entre lo bueno y lo malo. Es cuando finalmente Homero entiende lo que March quería decirle cuando se oponía a autorizar el fracking porque el agua de la canilla de su casa estaba en llamas. La conclusión de Homero es lapidaria: *el fracking es genial, siempre que lo hagan en otro vecindario...*



Y en cuanto a la experiencia pedagógica, vivir la experiencia como observador crítico del episodio, y como orador perspicaz en el debate, nos permite trasladar estos aprendizajes casi de manera involuntaria, a nuevas y diversas situaciones. Ya nuestros ojos y oídos, no serán los mismos y nuestras palabras estarán filtradas por los lienzos de la reflexión. Habrá quedado en nuestra memoria de largo plazo la máxima que nos advierte que *lo que algo tiene de bueno, también lo tiene de malo*, y que por tanto, como nos enseña rudamente la farmacología, la diferencia entre un medicamento y un veneno, es claramente, la dosis.

Este episodio de Los Simpson nos enfrenta a los instintos más bajos, pero también los más sublimes de la naturaleza humana, siempre nos queda Marge que con su sabiduría tranquila y su amor logra llevar el equilibrio a la zona de desastre. Y si además, nos da la oportunidad de aprender algo de ciencia, mucho mejor.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco de los siguientes subsidios UBACYT-2018-20020170100448BA, ANPCYT-FONCYT PICT-2015-004420020130100073BA. CONICET-2014- PIP Nº 11220130100609CO y UBANEX2019

Bibliografía

- ACEVEDO, J. A., VÁZQUEZ, A., MARTÍN, M., OLIVA, J. M., ACEVEDO, P., PAIXÃO, M. F. y MANASSERO, M. A. (2005). Naturaleza de la Ciencia y Educación Científica para la Participación Ciudadana. Una Revisión Crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (2), 121-140. Disponible en:
http://venus.uca.es/eureka/revista/Volumen2/Numero_2_2/Acevedo_el_al_2005.pdf
- ASIMOV, I. (1975) *Breve historia de la Química*. Madrid: Alianza. Ed. 1995.
- CAMBRA BADI, I., LORENZO, M. G. (2018). Entrelazando la Ética con las Ciencias Experimentales: una propuesta didáctica para la capacitación de profesores con la serie Breaking Bad, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 105-122. (ISSN 0214-4379).
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/11478>
- FARRÉ, A. y LORENZO, M. G. (2019). El enfoque CTS en la formación de profesores de ciencia. Estrategias de enseñanza de la naturaleza de la ciencia y la tecnología, *Boletín de la AIA-CTS*, 09 (1), 31-36. http://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2019/04/AIA-CTS_Boletim09.pdf

- GARRITZ, A., FERREIRA DOS SANTOS, B. & LORENZO, M. G. (2015). Science-Technology-Society as a feasible paradigm for the relevance of chemical education in emerging countries. In: Ingo Eilks & Avi Hofstein (Eds) *Relevant chemistry education – from theory to practice*, Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands. (241-261).
- LORENZO, M. G. (2008). El modelo de integración multinivel para la formación en servicio del profesorado, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (3), 597-613.
- LORENZO, M. G. (2012). Los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16 (2), 295 - 312.
- MEMBIELA, P. (1997). Una revisión del movimiento educativo ciencia-tecnología-sociedad, *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (1), 51- 57.
[http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n1/02124521v15n1p51.pdf_\(18/01/15\)](http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n1/02124521v15n1p51.pdf_(18/01/15))
- PLANTIN, C. (2012). *La argumentación: Historia, teorías, perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
- TOULMIN, S. E., RIEKE, R. D. y JANIK, A. (1984). Argumentation in Science. En: *An Introduction to Reasoning* (pp. 313-348). 2da. Ed. EE.UU.: Mcmillan Publishing Company.
- VACCAREZZA, L. (2011). Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina *Ciência & Tecnologia Social*, 1 (1), 42-64. En <http://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/3841> (23/01/2015).
- VILCHES, A. y GIL PÉREZ, D. (2013). Ciencia de la sostenibilidad: Un nuevo campo de conocimientos al que la química y la educación química están contribuyendo, *Educación Química*, 24(2), 199-206. Recuperado de http://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2014/02/VilchesGil2013_CS_EQ.pdf (22/01/15).

Qué es un maestro

Un contrapunto posible al imperativo de: ¡A gozar!

Carolina Fernández; Ezequiel Pereyra Zorraquin

El capítulo Round Springfield (Por la ciudad de Springfield) de la sexta temporada de Los Simpson, escrito por Al Jean y Mike Reiss y dirigido por Steven Dean Moore, es uno de los más emotivos que se hayan proyectado (y uno de “los viejos”). Tiene, además, una característica muy singular, que rompe el universo mismo que estructura las formas y fórmulas narrativas no solo de Los Simpson, sino de los dibujos animados en general. Se trata de lo que Alejandro Ariel llamaría estilo, como un contrapunto de la estética. Al introducir la muerte como un real que irrumpe en los pactos y supuestos no explícitos de los espectadores, establece una ineludible interpelación que va más allá del orden social preexistente. La consistencia, flexibilidad y/o modalidades que ese orden social presente ofrezca a los sujetos tendrá determinaciones y consecuencias sobre esos mismos sujetos, que son a la vez agentes y transmisores del orden social y simbólico. En el presente apartado, intentaremos algunas articulaciones en torno a ese acto de transmisión desde funciones y espacios diversos, reflexionando en torno al aprendizaje, los conocimientos y el saber, centrándonos en Lisa Simpson como sujeto interpelado ante el encuentro, el último encuentro, con Encías Sangrantes Murphy.

En este episodio, Bart se traga accidentalmente una rueda de metal que venía dentro de los cereales Krusty, justo antes de su examen de Historia. Todos, familia y escuela, creen que Bart está inventando excusas para eludir la prueba y solo Lisa cree en su padecimiento. Bart termina siendo operado y en el hospital, Lisa se encuentra con Encías Sangrantes Murphy, quien muere luego de regalarle su saxofón. Para rendirle un homenaje, Lisa quiere que Encías Sangrantes suene en la radio, pero no puede conseguir su disco. Bart invierte los 500 dólares que ganó por la demanda a Krusty en el disco para su hermana, recordando que ella fue la única que se compadeció de él. Gracias a un rayo que cae del cielo, todos en Springfield pueden escuchar a Encías Sangrantes, que se aparece ante Lisa en forma de nube para decirle que lo ha hecho feliz.

Ni bien comienza el capítulo, Homero le hace notar a Lisa que, por no tener experiencia, no puede leer la simulación (que el espectador sabe que no es tal) en su hermano: “Lisa, cuando tengas mi edad, sabrás algunas cosas”. Homero se refiere a una experiencia ligada a la idea de sucesión, y, por lo tanto, a la idea de causalidad, en la que el tiempo pasado determina el subsiguiente. En Los Simpson, sin embargo, por ser una serie animada, la estructura narrativa queda substraída al concepto de tiempo y genera la ilusión de un continuo presente o de un presente inmóvil. Umberto Eco (2008) señala que los relatos iterativos, en los que el espectador reconoce un esquema, ofrecen evasión, distensión: permiten olvidar los problemas que se basan en la temporalidad, como la libertad, la responsabilidad y el dolor. Ahora bien, si el dibujo animado permite la creación de personajes que se parezcan a nosotros en casi todo menos en el transcurrir en una sucesión temporal que implica nacimiento y muerte, la muerte de Encías Sangrantes interrumpe el olvido de la temporalidad y abre la posibilidad tanto a la experiencia del dolor como de un aprendizaje.

Nombres del padre o Krusty, Homero, Krabappel, Hibert, Alegría, etc.

La frase que Bart escribe en el pizarrón en la apertura de este episodio (“El gas neurotóxico no es un juguete”) probablemente haga referencia a un hecho sucedido en Tokio el 20 de marzo de 1995, año de la emisión de este capítulo: **Shoko Asahara liberó Gas Sarín en el subte y causó la muerte de 12 personas y 6 mil heridos¹. Cabe aclarar que el gas neurotóxico Tabún fue desarrollado en 1936 en la Alemania Nazi. Aquí es un niño que dice explícitamente a los adultos: “¡El gas neurotóxico no es un juguete!”, en lo que parece en principio una parodia a aquella forma arcaica de castigo institucional hacia a los niños que se portan mal.**

Por su parte, cabe reparar en el modo en que los Simpson se disponen sobre el sillón en este capítulo, precisamente como observadores de la narración que se proyectará, ya que esto propone una identificación entre ellos y nosotros (*todos* veremos lo que sucederá). En esta oportunidad, los tamaños están invertidos: Maggie es la más grande, y Homero el más pequeño. Los adultos aparecen reducidos en su espacio; sutil y velozmente, Bart mira a sus padres con un gesto incierto y luego desvía la mirada hacia sus hermanas y les sonríe con ternura, como refugiándose en aquellos que sí saben distinguir entre lo que es un juguete y aquello que no lo es.

En este episodio, todas las instituciones fallan gravemente, y en especial aquellas cuya función es transmitir algo a los niños, es decir, las que tienen incumbencias en la formación. Esta temática ha resultado bien cara al

¹ <http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-73075-2006-09-16.html>

psicoanálisis, que la ha abordado con un concepto no exento de luchas intestinas: la Declinación del Nombre del Padre, que tendría como consecuencias nuevas formas de padecer aquel Malestar en la Cultura que Freud enunciara en 1930. Para problematizar la cuestión basta plantear que el concepto mismo de Nombre del Padre, en Lacan, ha atravesado por diferentes momentos.

La Modernidad y la Posmodernidad se han caracterizado por poner en jaque a las autoridades. La Revolución Francesa y la muerte de Dios han sido grandes hitos que habilitaron que, en diferentes espacios (académicos, políticos, religiosos, morales y de *personas de a pie*), se hable de la “falta de valores” y se la presuponga como un síntoma de la crisis de esas figuras de autoridad. Esto puede ponerse en términos de un Discurso del Amo que ha ido cediendo espacio al Discurso Capitalista. El imperativo propio del horizonte de nuestra época tendría que ver con el *plusdegozar* (referencia de Lacan al término plusvalía de Marx), donde el imperativo sería: “¡Goza!”. Es aquí donde se produce el evidente conflicto entre la obediencia o consentimiento² a ese imperativo y los adultos en función de transmisores.

Krusty, el gran referente de Bart (su ídolo, diríamos hoy), se des-responsabiliza con un movimiento que el mismo Bart puede anticipar –y sugerir - desde el otro lado de la pantalla: su adicción al Percodan, un analgésico opioide.

Con sus normas y reglamentos, la escuela también encontró la forma de des-responsabilizarse por la eventual muerte de Bart o incluso en el caso de que a su

² Tomando en cuenta la distinción que establece Hannah Arendt, quien señala que solo los niños obedecen y que los adultos consienten, para devolvernos el tema de la responsabilidad.

amigo Milkhouse se lo coma la boa del colegio. Hay un modo de individuación, aunque no de subjetivación, se condena a los niños antes incluso de que comentan algún delito, sea de simulación o por estupidez. Además, la escena en que la cocinera devenida enfermera asiste a Bart enfermo resulta una genial parodia acerca de la medicalización de los niños: ella solo puede ofrecer antidepresivos para todo padecimiento.

Desde los doctores que en el hospital celebran que esté inflamado el apéndice porque así podrán encontrarlo más fácilmente, pasando por el doctor Nick, que se adormece a sí mismo con la anestesia, el abogado que estafa a Bart en su demanda (exitosísima) contra Krusty, el vendedor de discos e historietas que duplica el precio del disco de Encías Sangrantes cuando se entera de que está muerto, hasta el cura que se confunde el nombre del muerto, los adultos y las instituciones una a una van fallando.

En definitiva, no se trata de que los niños desconocen la autoridad de los adultos, como se pregonaba desde las líneas que proponen reforzamientos en las armas de las autoridades, sino que el padecimiento de la época tendría relación con dos grandes factores que podemos denominar Declinación del Nombre del Padre e Imposición del Discurso Capitalista; donde los adultos sistemática y estructuralmente evaden su responsabilidad subjetiva y la lógica mercantilista rige en ámbitos tales como el entretenimiento de niños, la educación, la salud y lo jurídico.

Sangrantes y Sangre

En una escena en el hospital, mientras el Dr. Hibert controla a Encías Sangrantes, este le cuenta a Lisa que tiene un hermano doctor que siempre “se reía en los momentos

más inoportunos”, a lo que el Dr. Hibert lanza una significativa carcajada justo antes de mencionar que él también tenía un hermano que “era músico de Jazz o algo así”. De esta manera, ese saber no sabido para los personajes, pero sí para el observador se hace patente, y queda flotando en el aire el carácter inoportuno denunciado por la risa del doctor: ¿se trata de algo fatal revelado por el análisis clínico que acaba de realizar o por esa fraternidad de la que se han anoticiado y pujan por ocultarse?

Al explicarle a Lisa qué ha hecho con el dinero que ganó, Encías Sangrantes muestra su barradura en el sentido más sintomático: se dedicó a romper los huevos en soledad. Un *flashback* nos lo muestra en una joyería, enfurecido como un adicto en abstinencia frente a un *dealer* moralista, exigiéndole al joyero que le venda otro huevo Fabergé, manifestando de esa manera el derecho que le otorga el liberalismo capitalista a padecer del éxito. Así, podemos verlo derrotado, en un oscuro callejón, destruyendo una a una pero compulsivamente aquellas obras artísticas de origen ruso, surgidas para recordar la pascua, *La Pasión de Cristo*, el momento en que sería asesinado por aquellos a quienes venía a salvar, de esta única manera: con su muerte.

De Encías Corazón

El núcleo de nuestro análisis se sitúa en dos momentos que deben ser puestos en serie. Uno de los diálogos más bellos y descarnados se da cuando Lisa se despide de Encías Sangrantes en su primera visita:

Lisa: La moraleja parece ser que el Jazz solo deja tristeza y soledad.

Encías Sangrantes (tomándole la mano): Bueno, antes de que tú vinieras yo habría estado de acuerdo con eso.

Lisa lo mira, le sonríe y por el momento no hacen falta más palabras.

Luego de este primer diálogo, donde Encías Sangrantes ha establecido que se ha regido por su deseo y amor a la música, más allá del reconocimiento circunstancial u ostracismo al que lo ha condenado el mercado, se nos propone un intermedio, donde Krusty da una conferencia de prensa para explicar y defenderse de las consecuencias y perjuicios que ha causado por la avidez y ambición que ha demostrado al prestar su nombre para vender todo tipo de productos, algunos incluso mortalmente peligrosos para sus seguidores. De esta manera, queda establecido el contrapunto entre dos posiciones bien diferenciadas.

El segundo momento se da durante la segunda visita de Lisa al hospital. Ella, ya prevenida, ha llevado su saxo. Aquí sucede lo que consideramos un intercambio digno de ser rescatado, disfrutado y analizado:

Encías Sangrantes: ¿Lista para tu recital?

Lisa: Claro que sí, mira: dejé de lavarme los dientes para poder tocar como tú.

Encías Sangrantes: ¡Ah, Lisa! La música viene del corazón, no de tus dientes. ¡Vamos a palomear!

Entonces, comienzan a tocar y cantar *Jazzman*³ y el hospital se ve colmado de música. Los enfermos bailan junto a los médicos y los demás trabajadores, los monitores no yerran cuando captan claves musicales en los corazones de

³ La canción dice: "Levántame, no me levantarías por encima de la vieja rutina / Que sea agradable, juega limpio, músico de jazz / Cuando el músico de jazz testifica, un hombre sin fe cree / Él puede llevarte al paraíso o traerte de rodillas / Es una especie de evangelio / Un toque de Georgia/ Una canción de renacimiento puro / Y un estilo que es santificado / Músico de jazz, aleja mi tristeza / Haz que tu dolor sea mi dolor"

los pacientes, el Dr. Hibert, cambia su risa sintomática por una declaración de amor al Jazz e incluso Moe, el personaje más avaro de los Simpson, prácticamente le regala una cerveza a Barney: *“Cuando el Jazzman testifica, un hombre sin fe cree”*.

Ídolos y Maestros

Pero si hemos dicho que intentaríamos articular esta narración de Los Simpson con la educación, cabe la pregunta: ¿qué es lo que enseña Encías Sangrantes a Lisa?, ¿no se presentan acaso como viejos amigos?, ¿no se encuentran ambos igualados por el amor a la música, específicamente por el Jazz, y por la incompreensión de ese amor que manifiestan los demás habitantes de esa ciudad en la que viven?, ¿le enseña el amor por la música? ¿El amor puede enseñarse? ¿Las vías para que el deseo tenga posibilidad de despliegue se transmiten o se habilitan?

En ese espacio, entre la habilitación y la trasmisión, es desde donde opera Encías Sangrantes, diferenciándose del resto y diferenciándola a Lisa en el mismo acto.

En la primera parte del diálogo tenemos un registro contundente de esa posición. Encías Sangrantes sabe, sabe alojar y ponerse en función. Cuando Lisa le pregunta si la moraleja del amor a la música no son la tristeza y la soledad, él no cae en la trampa de regodearse en un goce narcisista. Podría, quizás, decir: “es verdad, qué vida miserable he tenido, qué pueblo ignorante el que no reconoce la altura de sus artistas, qué poco he recibido a cambio de todo lo que he dado...”; pero Encías Sangrantes sabe. Sabe que Lisa pregunta por Lisa, que esa pregunta la compromete subjetivamente y entonces la ubica a ella misma en la respuesta. Y esto solo es posible desde una dimensión asimétrica, donde hay sujeto que padece y que al ser alojado

en su padecer, pregunta. ¿Quién padece aquí, el músico que agoniza en una cama de hospital o la niña a la que los Otros le fallan sistemáticamente?

La clave de este capítulo y la comprensión del lugar desde el que opera Encías Sangrantes residen en cómo leemos este *dejar de lavarse los dientes* de Lisa. En una primera lectura, podríamos ver en su actitud un homenaje a su maestro. Parece decirle: “no importa que tengas las encías sucias y probablemente muy mal aliento, además de una poco atractiva apariencia, yo valoro tu interior y cómo este se expresa con el saxo en el jazz”. Lisa lo erige en un ídolo al cual imitar, y en esa misma línea podríamos evaluar una identificación al rasgo: la niña, con ternura pero no sin cierto asco disimulado, le muestra las excrescencias de sus encías.

Pero Encías Sangrantes no quiere ser ni un maestro al que se le obedece ciegamente ni un ídolo al cual se venera. Está anoticiado del lugar que ocupa en aquella niña que lo visita en su lecho de muerte, y como los guerreros de Homero (el de la Antigua Grecia), antes de morir se despoja de mezquindades y adquiere una lucidez casi profética. Con pocas y sencillas palabras, Encías Sangrantes realiza su acto de transmisión más importante: aloja a Lisa en su lugar de sujeto diferente a los otros. Aquí, la dimensión de lo universal se encarna: el acto de la transmisión ha ocurrido y más allá de lo imposible y lo indecible, se verifica un encuentro. Lo humano ha encontrado su espacio de circulación en el amor al jazz; podríamos afirmar con Schopenhauer: “La música traduce el sentimiento en su última esencia y ser absoluto”.

Ethos, Logos y Pathos, de Grecia a Encías Sangrantes

En la *Retórica*, Aristóteles utiliza los conceptos de ethos, pathos y logos para señalar la división de las tres partes del arte de la retórica. El ethos corresponde al poder del

hablante de mostrar un carácter personal que haga creíble su discurso; el pathos se relaciona con su poder para movilizar las emociones de su interlocutor; y el logos sería su capacidad para probar una verdad, o una verdad aparente, utilizando argumentos convincentes. Las tres categorías pueden ser pensadas desde la idea de “dimensión”, extrapolando el término de la Física, como “cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno”, en un anudamiento necesario y solidario. Desde esa perspectiva, consideramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben articularse esas tres dimensiones: el ethos, el pathos, el logos.

El ethos se vincula, entonces, con el acto de la transmisión. Ese acto requiere, para suceder, cierta condición transferencial, sin importar si el agente de transmisión, configurado como docente, está o no consustanciado con el sistema educativo.

En el caso de Encías Sangrantes, el amor de Lisa por él es manifiesto para el observador, y en ese amor se exhibe una asimetría que permite la transferencia: Lisa le reconoce y adjudica un saber que va en sintonía con su propio deseo de saber. Si el ethos se relaciona con lo universal, con aquello que hace a la condición humana misma, a la que podríamos considerar una sucesión de saberes transmitidos, el despliegue del deseo de Lisa la arroja y nos arroja a la segunda dimensión, el pathos.

Lisa y Encías Sangrantes *saborean* el jazz. Comparten el saber/sabor no como alienados de una *grupalidad* ilusoria, ni tampoco como individuos o sujetos autónomos dueños de controlar sus acciones, sino esencialmente desde su singularidad. Resulta productivo pensar en las dos acepciones que resultan del concepto de pathos. Por un lado, es significativo de la Pasión en ese despliegue del deseo de saber, que se busca en el prójimo etimológico, el sabor. En la singularidad, el saber no sabido encuentra en el mundo la forma de desplegar algo del dolor por la incompletud, algo – no todo– que en ser saboreado singularmente, abre la vía del

duelo, que desde el discurso capitalista y la angustia de Homero o Maggie se pretendió obturar, sustituyendo el objeto con otro músico-mascota o con la compulsión de repetición del chupete⁴.

La segunda acepción del Pathos tiene que ver con la obturación de ese deseo bajo alguna de las figuras de la culpa: la enfermedad, el síntoma que coagula toda posibilidad de que aquel deseo se despliegue, canalice y posibilite el acto de transferencia.

El saber, por lo tanto, daría cuenta de la dimensión singular, ya que no hay dos saborear iguales. Pero las dimensiones de lo singular y lo universal, pathos y ethos, no podrían funcionar sin una tercera en la cual se apoyan: lo particular, entendido como las coordenadas espacio-temporales donde el sujeto habita. Cada lugar y cada época tiene sus conocimientos a los que considera válidos, necesarios y hasta obligatorios. Como señala Foucault (1999), retomando a Nietzsche, el conocimiento es siempre una relación estratégica en la que el hombre está situado; es el efecto de una lucha, y lo contradictorio en él es que justamente es siempre singular, y siempre *generalizante*.

En definitiva, lo que podríamos pensar es cuándo y bajo qué condiciones, el Pathos, una de las tres patas imprescindibles para los procesos de enseñanza y aprendizaje, toma su dimensión de síntoma, de figura de la culpa, de obturación o, por el contrario, cuándo propicia la circulación del deseo; de un deseo de saber; y cómo la educación puede propiciar aprendizajes significativos. Es precisamente este último concepto (aprendizaje significativo) que consideramos que puede suplementarse desde estas nociones. La didáctica en boga, con raíces

⁴ Homero intenta dar consuelo a Lisa. La visita en su cuarto, con Maggie y esta le ofrece su chupete. Para ayudarla a comprender la muerte, Homero traza un paralelo con la muerte de su gato, Bola de Nieve: "Lo único que tienes que hacer es ir al lugar de mascotas y escoger otro jazzista".

constructivistas y cognitivistas (Ausubel), considera los aprendizajes significativos como aquellos producidos por asimilación, donde se incorpora un conocimiento nuevo a partir de otro preexistente. Sin oponernos ni intentar complementar esas nociones, proponemos otras suplementarias, donde se considere la articulación de las dimensiones del Ethos, el Pathos y el Logos en situación, con el horizonte de generar las condiciones de posibilidad para que el deseo se monte en un saber subjetivo y subjetivante.

Bibliografía

- ARIEL, A. (2000). El estilo y el acto. Buenos Aires: Ediciones Manantial S.R.L.
- ARISTÓTELES (2002). Retórica. Madrid: Alianza.
- AUSUBEL, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ECO, U. (2008) "El mito de Superman". En Apocalípticos e integrados. Buenos Aires: Tusquets.
- FOUCAULT, M. (1999). "La verdad y las formas jurídicas". En: Estrategias de poder. Barcelona: Paidós.
- FREUD, S. (1979). Obras Completas Vol. XXI. El Porvenir de una ilusión, El Malestar en la cultura y otras. Buenos Aires/Madrid: Editorial Amorrortu.
- LACAN, J.: El Seminario XVI, "De un Otro al otro", inédito

Lisa's Blues: La escuela frente al sufrimiento subjetivo

Álvaro Lemos



*“Hay una idea de Spinoza que es muy impresionante y muy sencilla. Dice “el concepto de perro no ladra”. Y es verdad, el concepto de niño no es un niño. Con el concepto tenemos buena chance de perderlo. El concepto no ladra. Con el concepto sobreimponemos una representación a lo real para después **exigirle** a lo real que se comporte según la representación. Niño, se supone que si eres niño tal y tal cosa. Pero si hay algo que no hacen los chicos es hablar desde el concepto. Algo va variando, y eso que varía se le va escapando al concepto, lo cual no significa que conceptualizar sea inútil. El concepto es instrumento, pero no es saber, no es captura de esencia, no es determinación de lo real.” (El destacado es propio).*

Ignacio Lewkowicz, Cristina Corea, *Pedagogía del Aburrido* (2004).

A lo largo del presente texto, será el personaje de Lisa Simpson el que nos guíe en la elaboración de nuestro interrogante central y en nuestro intento de comenzar a elaborar una respuesta: ¿qué lugar ocupa el sufrimiento infantil en la escuela?

Tomaremos como marco referencial dos posiciones diferentes en la enseñanza musical que recibe Lisa. No trataremos el tipo sufrimiento que puede surgir en el tránsito por la misma (por ejemplo, la ansiedad frente a exámenes, la auto-exigencia, etc.), no nos referimos a eso: consideramos que ese tipo de sufrimiento está del lado del niño si pensamos al niño inserto en la escuela sólo en su condición de “alumno”, en tanto sujeto producido por la institución escuela dentro de un orden disciplinario.

Pero el niño en la escuela no deja de ser otras cosas para simplemente dedicarse a aprender lo que se le ocurra o le toque al docente intentar enseñarle: a dicha dinámica responde estrictamente el concepto de alumno, lugar que no necesariamente siempre es ocupado por un infante (puede ser un adulto, un adolescente, etc.). El niño es una totalidad con nombre y apellido, y junto a estos se va inscribiendo una historia, que no es otra que la historia de un sujeto. Entonces, retomando nuestra pregunta, procedemos a reformularla: ¿qué lugar ocupa el sufrimiento subjetivo del niño en la escuela? ¿Qué papel cumpliría ésta en la producción de dicho sufrimiento? Siguiendo a Lewkowicz (Lewkowicz & Corea, 2004), ¿será que el concepto de “niño” en tanto que alumno no sufre? Nos encontramos así con una escisión conceptual (el alumno como entidad separada del niño como sujeto) que no es sin consecuencias en el campo subjetivo.

La vida de Lisa

Comencemos con una breve biografía de nuestra protagonista. Lisa es el talento musical de su familia. Reconocemos en su abuela el único antecedente genuino que sabemos, la acompaña en este camino; el lugar en donde la reconocemos como sujeta de una filiación posible a la familia que la cobija, sabiendo que el resto de los miembros no comparte sus gustos personales (musicales, artísticos, literarios, su activo compromiso con las causas político-sociales de su ciudad, etc.).

Sin embargo, a partir de la primera aparición de su abuela paterna en la serie, podemos entender de dónde vienen las preferencias de Lisa, como por ejemplo su “Don” musical, así como su compromiso social. La aparición de esta persona, conocerla, la hace sentirse aliviada y entender un poco mejor de dónde proviene, cuál es su lugar en esa familia: Lisa llega a confesarle que muchas veces se pensó adoptada, pero que el conocerla hace que todo tenga sentido en su vida. La conforta escuchar la historia de su abuela, de sus años de juventud como una mujer que encuentra como salida a la institución matrimonial –representada en el capítulo como aquella de la familia tipo-, a una relación de pareja rutinaria y sin amor, la rebelión: en principio en contra del desarrollo de armas biológicas, decisión que la lleva a tener que abandonar a su esposo e hijo, pero que devela lo que había más allá de su activismo: la rebelión contra el statu quo de la mujer durante la década de los años 60 del

siglo XX.¹ (Encontramos reminiscencias de esta herencia en muchos capítulos, por ejemplo, en “Lisa, la iconoclasta”, “Vocaciones Separadas”, “Lisa la Vegetariana”).

Más adelante en este capítulo, las *marcas de la abuela* que han pasado por la cadena significativa que anuda la historia de esta familia se resumen en la escena en donde Lisa y ella interpretan juntas la célebre composición de Bob Dylan “*Blowin’ in the Wind*”: signo de una época donde la juventud hizo de su propio sufrimiento y aislamiento social, algo extraordinariamente novedoso.

Entonces, Lisa es tan única como el resto de los miembros de su familia nuclear, pero lo que la diferencia de los demás es principalmente su pasión por la música. Encuentra en la misma su única “salida para la creatividad”, la única forma de “expresarse genuinamente a sí misma”², es decir, como veremos a lo largo del texto: así puede advenir en su condición de sujeto y expresar su sufrimiento subjetivo.

El Blue(\$) de Lisa

Para trabajar tomaremos diferentes escenas extraídas del episodio 6 de la primera temporada, titulado “Moaning Lisa”. La primera de ellas es la escena del ensayo musical en la escuela. El dispositivo adoptado para transmitir el

¹ The Simpsons, temporada 7, episodio 8: “Mother Simpson”, The Simpsons, the complete seventh season, collector ed. Emitido originalmente el 19 de noviembre de 1995. Editado en DVD en 2006.

² The Simpsons, temporada 5, episodio 11: “Homer the Vigilante”, en The Simpsons, the complete fifth season, collector ed. Emitido originalmente el 6 de enero de 1994. Editado en DVD en 2005.

conocimiento musical es ya un indicador del sujeto que se espera habite la situación: un ensayo es algo programado en todos sus aspectos, ya sean los asistentes, el director del mismo, las obras a practicar, el tiempo que se le dedicará a la sesión y a cada pieza, etc. Entonces, en esta situación se espera a un alumno: espera tanto recibirlo en su interior, como en lo que se espera sea el resultado de las operaciones que se lleven adelante en la misma: la producción de un sujeto obediente a la escuela en tanto institución normalizadora, en tanto institución disciplinaria (Michel Foucault, 1986).

Pero durante el ensayo las cosas no resultan según lo previsto desde el dispositivo, encarnado en esta situación por el maestro Largo. Mientras la banda se encuentra interpretando *"My Country 'Tis of Thee"* -una canción patria de Estados Unidos que habla principalmente sobre la libertad- el orden ensayado se rompe. Lisa comienza improvisar jazz-blues sobre la misma. Frente a la musicalidad espontánea, desplegada de manera espectacular por Lisa en esta irrupción -la cual se desprende de su dolor, como lo aclarará inmediatamente- el maestro responde desde la norma. El recurso del docente para responder a esta "filtración" de creatividad en el espacio, es el llamado al silencio de "Lisa-alumna" (siendo este un silencio no-musical) que impone desde la autoridad con que la institución lo inviste, mediante la "herramienta pedagógica" del grito. Pero el efecto no recae sobre esta figura, sino sobre "Lisa-Sujeto". Hace callar la expresión del sufrimiento provocando más con su desatención sobre la niña; su resolución es un "no ha lugar" al sufrimiento, estableciéndose un universo situacional que divide las acciones comprendidas en "Obediencia = apego al ensayo" (lo correcto), "Desobediencia = Improvisación" (la transgresión). Entre los dos se da el siguiente diálogo:

Largo: Lisa, no hay lugar para ese loco bebop³ en “Mi País, es Sobre Ti”.

Lisa: Pero, ¡Sr. Largo! De eso se trata mi país precisamente.

Largo: ¡¿Qué?!

Lisa: Me estoy lamentando por la familia sin hogar que tiene que vivir en un auto. Por el agricultor que debe permanecer ocioso debido a que su tierra le fue despojada por burócratas insensibles. Por el trabajador de las minas de carbón de Virginia del Oeste que atrapado...

Largo: Bien, todo eso está muy bien Lisa, pero ninguna de esas desagradables personas van a estar en el concierto de la próxima semana. Ahora, desde lo alto clase, cinco, seis, siete....⁴⁵

Ese mismo día, Lisa es nuevamente sancionada en la escuela durante la clase de educación física por la profesora, tras confesar estar demasiado triste para jugar al “quemado”. La profesora encuentra esto ridículo y por ello un aviso es enviado a su casa. Otra nota de incompreensión acerca de su sufrimiento ha sido escrita en la partitura de este episodio. Vemos otro “no ha lugar” en el que la escuela-institución encarnada en sus maestros, no sabe qué hacer con un sufrimiento que nada tiene que

³ El “bebop” es una de las formas del jazz (derivado del blues, swing, etc.) nacido durante la década de 1940.

⁴ Las traducciones son propias, de los capítulos originales en inglés. Hemos escogido esta metodología de trabajo para aprovechar la resonancia de ciertos vocablos que enriquecen con su multivocidad nuestro análisis.

⁵ The Simpsons, temporada 1, episodio 6: “Moaning Lisa”, The Simpsons, the complete first season, collector ed. Emitido originalmente el 11 de febrero de 1990. Editado en DVD en 2001.

ver con las condiciones en que se dicta la enseñanza, ni se trata de ansiedad por exámenes, aburrimiento, condiciones de riesgo en la vida de la niña, etc. Esta operatoria refleja lo que no indica Duschatzky:

La escuela históricamente estaba unida a la imposibilidad, al no poder ser (“no puede hablarse en clase de cualquier modo”, “no pueden los chicos desconcentrarse en clase”), y a la necesidad, al no poder ser (“no se puede no ser respetuoso de los símbolos patrios”, “no se puede no seguir una secuencia de trabajo”, “no se puede no prestar atención”, “no se puede no contar con un cuaderno de clases”, “no se puede desoír una consigna”)
(Duschatzky, 2007)

La escena que complementa el universo establecido en el ensayo comienza en la soledad en que la que la deja la incompreensión de su padre, quien tras escuchar sobre su tristeza intenta calmar el sufrimiento de Lisa “jugando al caballito” sobre su regazo. Lisa le agradece el gesto, y lo reconoce insuficiente. Momentos más tarde, vemos a Homero y a Bart luchando en un video juego de boxeo, y el primero aduce que está perdiendo porque el sonido del saxofón de Lisa no lo deja concentrarse. Sube a reprenderla –obedeciendo esta escena también a la estructura de las instituciones disciplinarias, vía la relación de alteridad entre padre “autoridad”, hija “desobediente”- pero finalmente cede a dejarla tocar, al no saber qué hacer –haciendo algo sin embargo mediante este permiso resignado- para ayudarla, mientras observa que su hija rompe en llanto mientras balbucea “*I was just playing the Blue(?)... dad*” (retomaremos la traducción y el significado de la expresión original, y nuestra notación diferenciada sobre la palabra “Blue(?)” más adelante). Homero sale de la habitación y es en ese momento que la pequeña escucha en la lejanía de lo desconocido, una melodía que la atrae, y se dice a sí misma: “*I gotta find that sound*” (“*Debo encontrar ese sonido*”).

Dada la situación descrita, y los hechos subsiguientes, nos parece que la frase originalmente hace referencia a un punto de identificación de Lisa con ese sonido (el Blues), pero no a querer encontrarlo por el mero hecho de eso que se escucha, que es audible. No es una apreciación meramente estética lo que allí se preocupa, no quiere encontrar la música en sí. Lo que la convoca es la posibilidad de que su propio "blue(\$)" pueda en la inmanencia de la situación emerger como otra cosa, no como una diferencia que decanta en una sanción disciplinaria, normalizadora, sino en la posibilidad del advenimiento del acto creativo, en el camino que recorre en su crecimiento.

Es así que su encuentro con "Encías Sangrantes Murphy" parte de una identificación con lo que su "improvisado" maestro produce dada su propia situación, su propio sufrimiento. La transmisión del sonido por las calles desoladas en la noche de Springfield conducen a la transformación de un "solo de saxo en soledad" en un aula virtual, que existe sólo esa noche, improvisada y haciendo metonimia con la escena de *jamsession* que tiene lugar inmediatamente. "Encías Sangrantes" le cuenta sobre su sufrimiento en la vida, Lisa le responde que también tiene problemas, a lo cual este replica que no puede ayudarla, dado que sólo es un buen músico con un alma gigante, pero que puede improvisar con ella. Sin darse cuenta cobija el sufrimiento de Lisa, oyendo no las palabras, sino dando lugar a la música mediante la cual Lisa buscaba expresar su sufrimiento y advenir (en el diálogo musical que sostienen) en su condición de sujeto.

Podemos pensar que en ambas situaciones, el Blue(\$) que Lisa interpreta, que toca ("*I was just playing the blues...*"), toma la forma del género musical, pero sólo en la improvisación con "Encías Sangrantes" resulta en una experiencia subjetivante, propia del acto educativo. De allí

que escojamos utilizar la palabra en inglés “Blues”, para aprovechar sus distintos significados: tanto el nombre de un género musical, como su referencia a un sentimiento de tristeza. Encerramos la (\$) final para indicar que esa tristeza, ese sufrimiento, es de “Lisa-sujeto” y de nadie más.

Entonces, pudimos presenciar en ambas escenas la emergencia del acto creativo (Ariel, 1994) en la improvisación, de una “singularidad en situación”, la cual se sustrae a la legalidad dominante en el caso del ensayo: en ambas es el producto de un sujeto que firma y se afirma a partir de esta afirmación que es su producción en acto, como marca de su ser-en-el-mundo.

Las posiciones de los dos docentes, el “oficial” y el “improvisado” son muy distintas. La intervención del maestro Largo opera en la vía del cierre de la dimensión subjetiva, ante lo cual Lisa sólo puede responder desde la razón, enumerando sus razones. Pero lo que opera en tanto razones (en la forma de una disculpa) ya no puede restituir la consistencia del universo constituido alrededor del ritual del ensayo (aprendizaje por ensayo y error): ni el maestro Largo ni Lisa puede volver las cosas a su estado anterior. Porque, cómo el mismo se lo dice en un ensayo posterior, con una reprimenda que apunta a Lisa-sujeto antes incluso de entrar al ensayo (para que se comporte en tanto Lisa-alumna), es que la improvisación sobre la canción que hablaba de la libertad, ha operado como un “exceso” sobre la situación que impone el dispositivo escolar. Mientras que, junto a “Encías Sangrantes”, quien se corre del lugar del saber, se despliega de manera ejemplar el acto creativo, reflejado en lo que llamamos el “Blue(\$) de Lisa”.

El universo situacional se ha ensanchado, un elemento inesperado ha hecho tambalear las consistencias previamente instituidas (Michel Fariña; Lewkowicz, 1998). Ahora bien, ¿a qué universo nos referimos? Al tipo de educación musical que recibía Lisa. Porque es para ella para quien las cosas ya no volverán a ser como antes (recordemos que más adelante manifestará que la música es la única forma de expresarse a sí misma). A las alternativas: ser obediente y “ensayar” o ser desobediente por “improvisar”, se les presenta un elemento diferente, el deseo de “Encías Sangrantes” en tanto “enseñante”. Como nos indica Domínguez: es al “*evocar –en lugar de velar– la falta (que) estaremos en presencia del enseñante, más aún, de su deseo*” (Domínguez, 2006). Es el propio dolor de Murphy lo que le permite, en tanto falta no velada, poner a operar su deseo en la transmisión de un saber sobre la música distinto de la “*repetición memorística de manual*” (Domínguez, 2006), propia de la modalidad del ensayo.

Así, en otro capítulo, vemos en qué decanta esta situación: bordando un parche en el edredón de la familia Bouvier, la niña hace una descripción de quiénes dice son las “dos grandes influencias musicales en su vida”, en la izquierda vemos al maestro Largo, quien le enseñó que “*Hasta el concierto más noble puede ser despojado de su espíritu y su belleza*”. Del otro está “Encías Sangrantes”, quien le transmitió que la música “*es como un fuego en el vientre que sale por tu boca, así que lo mejor es ponerle un instrumento*”⁶ a dicha sensación. Lisa dibuja del lado derecho del parche (en inglés “right”, lo “correcto”) a “Encías Sangrantes”. Su enseñanza, guiada por su deseo,

⁶ The Simpsons, temporada 2, episodio 16: “Bart’s Dog gets an F”, The Simpsons, the complete second season, collector ed. Emitido originalmente el 7 de marzo de 1991. Editado en DVD en 2002.

es la que ha dejado una marca amable en el recorrido de esta niña que atiende el segundo grado.

Irónicamente, los autores nos transmiten su incertidumbre sobre lo que intentaron mostrar en este episodio, cuando al comienzo vemos que Bart se encuentra, bajo el castigo de la repetición -como forma de aprendizaje sobre lo que no hay que hacer siendo alumno-, escribiendo una y otra vez la frase “*No instigaré a la revolución*”. Sin embargo, la revolución la produce Lisa en el ámbito de la enseñanza formal de la música, pero su tristeza, que le da nombre al capítulo, no es entendida desde esta perspectiva ligada a la producción de un sujeto en el acto creativo, sino que es tomada desde la lógica de Lisa-alumna: “*Moaning Lisa*” fue traducido como “*La depresión de Lisa*”, lo cual lleva las cosas al terreno de la psicopatología y el saber de la medicina y la psicología, evitando pensar sobre el rol que los docentes pueden ocupar cuando el sufrimiento de un sujeto se presenta frente a ellos: ya que el alumno problemático puede ser medicado, excluido, expulsado de la situación si fuera necesario. Otra traducción podría ser “*Lisa la quejosa*”, pero, de habernos conformado con eso, podríamos también nosotros haber dejado pasar la oportunidad de intentar comprender que Lisa no es el concepto de niña, ni mucho menos, el concepto de alumna: obediente, maleable, dócil, quien no se queja, quien no sufre o lleva su sufrimiento a la escuela.

Bibliografía

- ARIEL, A. (1994). Moral y Ética. Una poética del estilo. En *El estilo y el Acto*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- DUSCHATZKY, S. (2007) *Maestros Errantes*. Buenos Aires: Paidós.

- FOUCAULT, M. (1986). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores: Madrid.
- LEWKOWICZ, I. & Corea, C. (2007). *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires, Paidós.
- LEWKOWICZ, I. (1998). Particular, Universal, Singular. En *Ética: Un Horizonte en Quiebra*. Cap. IV. Buenos Aires: Eudeba.
- MICHEL FARIÑA, J. J. (1998). Lo universal-singular como horizonte de la ética. (Cap. III). Del acto ético (Cap. VI). En *Ética: Un Horizonte en Quiebra*. Buenos Aires: Eudeba.

“Más allá del Dinero”

Notas sobre el carácter público de la educación

Pablo Esteva

“Yo no fui”, hablemos de Políticas Públicas en Educación

Hubo una época en la que no había tiempo ni espacio en el cual el célebre Bart no fuese citado por alguno que habiéndose mandado una macana insistía, sin embargo, en hacerse el gil. Hubo incluso un rap del “yo no fui”. Época del furor de la tira *Los Simpson* en la que en un principio tenía como protagonista al mismísimo Bart, un pibe travieso, el cual definitivamente carecía y carece de la menor intención por reverenciar autoridad alguna; el mismo que en algún momento de su eterna niñez inexorablemente iba a ser diagnosticado con ADD.

Hoy, a muchos años de aquella primera época de *Los Simpson* en la que parecía un producto ineludible a consumir en la década de 1990, haré honor a la frase del irreverente de Bart y diré “yo no fui”, pero no para hacerme el gil, sino para evitar otorgarme originalidad en el planteo del presente escrito y ofrecer un reconocimiento a los contenidos audiovisuales, como la mencionada tira, diseñados con un pronunciamiento

crítico respecto a diversos asuntos, dentro de los cuales se encuentra la inclusión del mercado en “políticas públicas” en educación.

Yo no fui, y el lector lo puede rastrear haciendo una búsqueda por internet, si así gustara, y encontrará un sinnúmero de expresiones artísticas, anteriores y posteriores a este escrito, que condensan en una o dos imágenes una crítica a la incursión del neoliberalismo en educación, mostrando el carácter irrisorio, polémico e incluso catastrófico de la presencia del mercado como actor con injerencia en la educación, y con mayor razón en la educación pública.

Hoy voy a tomar solamente de excusa al episodio 122 “La Boda de Lisa” de la 6° Temporada de Los Simpson para iniciar una reflexión que pretende no redoblar ni repetir lo expresado en el capítulo, sino retomararlo para ampliarlo, situarlo en el contexto actual en el que este escrito tiene lugar y abrir una reflexión en torno a las políticas públicas en educación.

Contenido audiovisual declamativo-crítico: Viñeta del Episodio 122 de la 6° Temporada.

La viñeta muestra un aula de la Escuela Primaria de Springfield (escuela de gestión estatal) en la que la docente a cargo del curso exhibe un video a los estudiantes en el cual la marca Pepsi dicta un taller sobre “Suma y Resta”. En el mismo tiene lugar el siguiente diálogo entre “docente” y estudiante:

Docente -Si tienen 3 gaseosas y beben 1 ¿cuánto más se refrescarán? -señalando a un estudiante -Tú, el pelirrojo de Chicago.

Estudiante -¿Pepsi?

Docente -¡Crédito Parcial!



Indudablemente la viñeta pone en cuestión no sólo los contenidos curriculares, los recursos y las estrategias didácticas utilizadas, sino también las políticas públicas en educación. La escena describe una situación no deseable pero pasible de presentarse en el ámbito educativo (en todos sus niveles), es decir, la participación del sector privado (*Pepsi*) en una institución educativa (de gestión estatal) tergiversando los contenidos curriculares y con esto diríamos produciendo una desviación del carácter público de la educación.

Es esperable que las políticas públicas, entendidas como un conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación a una o varias cuestiones que despiertan interés, atención y movilización de otros actores sociales en un momento histórico determinado (Ozlack & O'Donnel, 1984), intenten solucionar problemas de índole social, económico, de infraestructura, etc.

En este sentido, desde el 2003 a la fecha las políticas públicas en educación implementadas desde el Estado Nacional Argentino tienden a abordar centralmente la problemática de la exclusión, decimos entonces que son políticas públicas¹ cuyo objetivo es la inclusión social,

¹ Dentro de las mismas podemos nombrar el Programa Conectar Igualdad; Secundaria para Todos, Fortalecimiento de la Formación

entendiendo a esta como el aseguramiento de las condiciones materiales y simbólicas para la protección y el reconocimiento de todos los derechos humanos y los derechos económicos, sociales y culturales.²

La educación como elemento igualador de la sociedad se efectiviza en la medida en que dicho principio se traduce en una mediación normativa y en política pública articulada a dicha normativa y a otras políticas públicas. Esto es observable, por ejemplo, en algunos casos vinculado con políticas de protección social (Asignación Universal por Hijo) y en otros, por ejemplo, con políticas de comunicación públicas promovidas por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

El punto central es comprender cómo está constituida la agenda para que desde el Estado se promuevan mediaciones normativas o políticas públicas en un sentido o en otro, es decir, orientadas a la inclusión social (y en este sentido elevando el carácter público de la educación) u orientadas a la desviación de la función educativa, desviación del carácter público de la educación.

¿Qué es un problema público? ¿Cómo se define una Agenda?

Si bien el concepto de Política de Estado remite a aquellos temas que debieran formar parte de la agenda con independencia de quién tenga la responsabilidad de

Docente, FinEs, Educación Sexual Integral, Contenidos Audiovisuales como “PakaPaka” o “Canal Encuentro”.

² Hacemos referencia a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y al Pacto Internacional Sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

governar, lo cierto es que los temas que concentran la atención de los gobernantes frecuentemente responden a sus concepciones ideológicas respecto a la realidad y su vinculación en función de dichos asuntos con los demás actores sociales intervinientes.

De forma sintética diremos que la agenda refiere a los problemas o asuntos que concentran la atención de un gobierno, respecto de los cuales considera que es necesario resolver. Y como hemos dicho, esa agenda presentará variaciones según las concepciones políticas y la percepción de la realidad de sus diseñadores.

La importancia del análisis de una agenda (pública) reside en que esta define un orden de prioridades de temas a resolver en el corto y mediano plazo, coincidente en principio con un período de gobierno determinado.

Nos preguntamos ahora cuándo un problema tiene carácter público y cuándo un asunto logra ingresar en la agenda del gobierno. En principio, los problemas públicos no son objetivos, sino que responden a una construcción social: en este sentido, un hecho puede no ser socialmente asumido como problemático en un contexto determinado y en otro sí. En líneas generales, un asunto ingresa a la agenda cuando adquiere proporciones de crisis, cuando sensibiliza a la población, cuando adquiere grandes magnitudes de impacto, cuando afecta al poder público o simplemente está de moda. Ahora bien, la instalación de un asunto en la agenda (pública) responde a una pugna en el campo de actores, dentro de los cuales se encuentra el Estado. Con frecuencia la definición de la agenda pública refleja la concentración y el ejercicio de poder de uno de los actores en particular. Si bien no es posible afirmar que la agenda es construida por la posición dominante, sí podría decirse que su definición ofrece mayor resistencia a la injerencia del actor con menor grado de concentración de poder.

La conformación de colectivos responde a dicha resistencia, y en muchas ocasiones logra ser un contralor de la gestión de funcionarios responsables de las políticas

públicas. Los actores en desacuerdo incesantemente realizan ensayos por intervenir nuevamente en la construcción de la agenda a partir de diversos espacios y mecanismos de participación política enunciando su posicionamiento crítico, emergiendo como ciudadanos en lo público.

Ahora bien, el análisis de políticas públicas y de la agenda de un gobierno precisa de criterios ético-políticos claros para realizar una diferenciación entre una orientación en concordancia con el carácter público de la educación o el desvío en la función educativa.

Acerca de la función de educar y el sujeto educativo



La reflexión acerca de la función de la educación invita a revisar cuáles han sido los usos de la educación en la modernidad. Esto implica interrogarnos qué imperativos han regido la orientación de la educación, para luego poder pensar cuáles tienen injerencia en la orientación de la educación actualmente.

Fundamentalmente, la religión, los estados modernos y el mercado han utilizado a la educación como medio, como herramienta, para garantizar su vigencia y permanencia en

el territorio. Esta utilización de la educación es factible merced a su función disciplinaria, la cual procede promoviendo que los individuos se adapten a un orden social determinado.

Contrario a lo que podría pensarse, la educación como institución, podríamos aseverar, no corresponde, así, a un fin, sino a un mero medio, operando como dispositivo de poder, no sólo en el sentido en que allí coexisten diversas relaciones de poder que oprimen la subjetividad; sino primordialmente en el sentido en que allí se reproduce el orden social determinado y se promueve una subjetividad hegemónica identificada a un ideal social, lo cual tiene por fin la legitimación de las prácticas sociales de un orden dominante.

¿Es posible una educación sin disciplinamiento social? El problema se suscita cuando pensamos en términos del sujeto educativo (pedagógico). En esas coordenadas confluyen el disciplinamiento social y la imposición de valores que habría que diferenciar.

El ingreso a la escolaridad marca, entre otras cosas, el ingreso a un sistema de intercambios con reglas preestablecidas, en este sentido, implica el ingreso en el contrato social y, a su vez, marca el ingreso en una metodología de adquisición del conocimiento, el método científico. Tanto el método científico como el contrato social son mediaciones instrumentales que promueven el desarrollo de una subjetividad determinada en un orden social determinado, y a partir de las cuales se transmiten valores necesariamente en un sentido desde la heteronomía hacia mayores niveles de autonomía.

Pero esta transmisión de valores no debe confundirse con la imposición de valores de un grupo dominante. Esta última puede con frecuencia incluir intereses (como la inculcación del valor mercantil en su vertiente consumista por ejemplo) que disten de sostener el carácter público de

la educación, el objetivo de la inclusión social y los fundamentos en la Declaración Universal de Derechos Humanos o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Habría que decir, entonces, que la función disciplinar de la educación no conlleva en sí problema, y en este sentido la pregunta por una educación sin disciplinamiento carece de sentido. El problema reside, entonces, en la orientación de dicho disciplinamiento dentro de un dispositivo de poder determinado. Aquí reside el planteo del presente escrito: nos centraremos en el disciplinamiento social propio de la educación regido por la orientación imperativa del mercado, lo sintéticamente manifestado por la viñeta de *Los Simpson* anteriormente descrita.

Imposición Autoritaria del Valor Mercantil: Trabajo o Consumo

La imposición del valor mercantil en educación puede situarse en dos momentos consistentes con los planteos de Bauman respecto a Modernidad Pesada y Modernidad Líquida.

En un primer momento, podríamos situar, como el valor del trabajo ocupa la escena en la Modernidad Pesada. La educación, por entonces, cumplía la función de inculcar una moral del trabajo. El objetivo consistía en reproducir en la institución educativa la forma con la cual se debía incorporar al individuo en la vida social. En este sentido, la educación obraba en su vertiente de disciplinamiento social garantizando que los individuos hubieran aprehendido el contrato social que establece y garantiza las reglas que regulan los intercambios. Sin embargo, a su vez, esta moral “mercantilista” del trabajo se caracteriza por la legitimación del sacrificio y la aceptación de las relaciones de poder en los individuos. En este punto, la adaptación del individuo a las reglas sociales implicaba su construcción como individuo sujetado a un modelo de “progreso social” (utópico) a costa

de sí mismo, es decir, el individuo con esfuerzo y sumisión necesariamente progresaría. Es decir, nos encontramos finalmente con un individuo que se desarrolla aprendiendo a conocer cuál es su propio valor de cambio en el mercado. En conclusión, en la modernidad pesada podemos encontrar una educación que se sirve de su vertiente de disciplinamiento social necesario para inculcar una moral mercantilista.

Cuando la moral de trabajo es reemplazada por una moral del consumo vuelve la pregunta “para qué se educa”. Se educa a través de un disciplinamiento social para una sociedad de consumo. Esta moral consumista parece legitimar la defensa a cualquier costo del objeto de consumo, un costo que implica al propio individuo y la exclusión de un otro. No deja de ser una moral mercantilista, pero se modifica radicalmente la configuración del individuo, de un individuo sacrificial se produce un pasaje a un individuo regido únicamente por el principio de placer.

No caben dudas de que el disciplinamiento social constituye una de las funciones de la educación; sin embargo, el problema reside en qué orientación darle en función de un horizonte ético. ¿Cuáles son los alcances y los límites que pretendemos situar en dicho disciplinamiento social? La discusión vuelve a situarse respecto a si las políticas públicas en educación conservan un horizonte ético.

Pensar sin/con Estado

Allá por el año 2004, el historiador **Ignacio Lewkowicz**, editaba su libro ***Pensar sin estado: La subjetividad en la era de la fluidez***, en cuyo **capítulo 7, “Catástrofe: experiencia de una nominación”**, proponía utilizar el término catástrofe para analizar el pasaje de los Estado-Nación al Estado Técnico-Administrativo del Neoliberalismo. Un capítulo plagado de referencias a la obra de **Zygmunt Bauman**, quien constantemente intenta pensar la actualidad de ese entonces a la luz del par modernidad pesada-modernidad líquida. En este pasaje, el escritor analiza las implicancias que

una y otra tienen en la construcción de subjetividad: las implicancias que un Estado-Nación como ordenador simbólico y práctica dominante tiene en la estructuración de los lazos sociales, en la dinámica social y en la subjetividad; y las implicancias de un Estado técnico-administrativo incapaz de posicionarse como ordenador simbólico, librando el camino para la operación del mercado, la cual dista de ser un sustituto de aquel Estado-nación.

Con una utilización de términos teóricos esgrimidos por el sociólogo europeo, el autor propone realizar un recorrido con el término catástrofe no a través de sus diversos estadios conceptuales como Bachelard propone respecto a los perfiles epistemológicos de los conceptos, sino a través de la dimensión experiencial. En este sentido finaliza el escrito realizando una crítica política hacia el comportamiento del capital financiero en el modelo neoliberal expandido en la era de la fluidez, el cual prospera e incrementa su poder en las catástrofes, produciendo y reproduciendo la catástrofe en la cual es afectado positivamente por esta dinámica, acentuando, a su vez, el carácter alterador de la dinámica alterada en la que opera.

Hoy volvemos a plantearnos la pregunta por las implicancias que una configuración estatal tiene en la dinámica social, en la constitución de los lazos sociales y la subjetividad.

Bibliografía

- Amnistía Internacional (1995). Educación en *Derechos Humanos. Propuestas Didácticas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CULLEN, C. (1996). Crítica de las Razones de Educar.
- CULLEN, C. (2003). *Perfiles Ético Políticos de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós.
- NIKKEN, P. (1994). El Concepto de Derechos Humanos. *Estudios Básicos de Derechos Humanos* (pp. 1-6). San José Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos.

Obligaciones del docente con la comunidad

¿Es el conflicto salarial un buen motivo para desatender esas obligaciones?

Elizabeth Ormart

Responsabilidad profesional y social

Los docentes, en tanto formadores, deben ser conscientes de la importancia de su labor profesional y del alcance social que ésta tiene, ya que el desarrollo de la ciencia no puede ser comprendido fuera de su contexto de aplicación.

Atendiendo a ello deben poner especial atención en determinadas áreas de su quehacer, que tienen consecuencias directas sobre la dimensión social de su rol.

Los docentes no deben impartir conocimientos a personas que carecen de la formación previa requerida o que no son receptores válidos para acceder a tales saberes.

Cuando los docentes presentan en sus clases material sobre el cual pesa algún principio de confidencialidad, deben tomar los recaudos para que tal información se mantenga dentro de los límites previstos por las normativas vigentes en cada caso.

Finalmente, los docentes deben ser conscientes de su responsabilidad, la cual alcanza también a sus subordinados.

Deben, por lo tanto, delegar sus funciones en ellos sólo si es razonablemente esperable un desempeño adecuado de su parte.

Cuando la lucha educativa se desata

Diversas problemáticas éticas son abordadas en el episodio de *Lucha Educativa*. En primer lugar, la función esencial de la escuela de brindar igualdad de oportunidades a los niños de diferentes estratos sociales. La máxima de Comenio: *Enseñar todo a todos* marca un rumbo utópico pero no por ello desestimable para la educación desde la modernidad. La pretensión de universalización fue tomando forma en los países de diferentes maneras.



Detengámonos en los sujetos de la educación, los niños. *Todos* ellos tienen derecho a recibir una buena educación. Sin embargo, la dicotomía onto-deóntica nos muestra la dificultad de concretar este derecho. No todas las escuelas

cuentan con recursos propios. No todas las escuelas cuentan con el mobiliario adecuado para la enseñanza. La desigualdad social se refleja en las instituciones educativas y en los programas de enseñanza. El reclamo por la mejora de la infraestructura de las instituciones educativas no debería ser sólo un reclamo de los docentes, como vemos en el episodio, sino de las familias. El deterioro del autobús escolar, del edificio, los insumos áulicos ausentes, se ponen en el centro de la acción y el conflicto.

Frente a estas dificultades, Bart aprovecha para enfrentar a Edna y el director Skinner. Impulsados por los rumores, el enfrentamiento se desata. Cuando Bart empieza a disfrutar de la falta de clases, encuentra que la suplente designada es su madre. Su existencia escolar se ve dificultada por la represalia de sus compañeros. Es allí cuando se propone la solución del conflicto obligando a las partes a dialogar. Pero antes de llegar a ese punto, vamos a adentrarnos en la demanda que encabezan los docentes de una infraestructura digna para desarrollar su tarea.

Derecho a estudiar vs. Derecho a reclamar



A esta demanda se le suma el reclamo salarial docente, que se encuentra enfrentado al derecho a la educación de los alumnos.

En base al principio de equidad, las mejores instituciones educativas tendrían que ser aquellas que albergan a los niños de menores recursos, ya que son los que más necesitan una contención institucional a raíz de las falencias familiares.

Sin embargo, vemos que en la realidad no se verifica; muy por el contrario, en las barriadas más pobres encontramos los colegios más desfavorecidos, lo que lleva a situaciones de cristalización de las desigualdades sociales.

Un tópico de reflexión lo constituye, entonces, la orientación que asignan las políticas educativas a los fondos educativos; y otro está dado por el compromiso docente por perfeccionarse para brindarles a esos alumnos la mejor educación posible. En este último punto, se patentiza la **responsabilidad docente** con los alumnos.

El valor de los alumnos

En un momento de la serie vemos la desvalorización que hacen el docente y el director de los alumnos: cuando el Director Skinner le dice a la maestra: “Edna, ambos sabemos que estos niños no tienen futuro”. Ellos no van a aprender, ellos no valen la pena, es el extremo opuesto de lo que debería ser el compromiso del docente con los alumnos y más aún con esos alumnos que se encuentran en una escuela pública. La relación costo-beneficio con la que se aborda el problema de la huelga docente en la asamblea con los padres, se reedita en la discusión entre el director y la docente acerca del valor de enseñarles a *estos* niños.

Los niños no son objetos con valor; los seres humanos, decía Kant, *no tienen precio, tienen dignidad*:

“Lo que se refiere a las inclinaciones y necesidades del hombre tiene un precio comercial; lo que, sin suponer una necesidad, se adecua a cierto gusto, es decir, a una satisfacción producida por el simple juego de nuestras facultades sin fin alguno, tiene un precio de afecto; pero aquello que constituye la condición para que algo sea un fin en sí mismo no tiene un valor meramente relativo o precio, sino que tiene un valor interno, es decir, dignidad.” (Kant: 1785)

El valor de la dignidad es inconmensurable con el valor de cambio. De ahí que en la educación no podamos hablar de la relación costo-beneficio como la única o más importante variable a tener en cuenta. Las escuelas no son empresas, su objetivo no es el lucro. En la medida en que el objetivo que guía las instituciones educativas es la formación de seres humanos, el fundamento debe ser la dignidad humana.

Esto no quiere decir que hay que invertir en educación sin hacer una evaluación de los resultados de esas inversiones. La cultura de la evaluación tiene que llegar también a las instituciones educativas, que deben dar cuenta de los beneficios brindados a los alumnos y los logros obtenidos. Entra en juego, desde esta segunda lectura, la **responsabilidad social** de las instituciones educativas. En la medida en que las instituciones sociales surgen para responder a una necesidad social, la escuela debe dar cuenta del cumplimiento de dicha función. Este bien interno es lo que legitima su existencia. Nos encontramos nuevamente ante una situación compleja en la que se precipitan los derechos y obligaciones de los alumnos, los docentes y las familias.

Bibliografía

KANT. I. (1785) Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Porrúa, México, 1986.

El sexismo en la escuela

Carolina Pesino



Este capítulo aborda la problemática de género en las escuelas y su estrecha relación con lo singular y social.

El concepto de género respecto de la diferencia de sexos es una construcción cultural, social e histórica en donde los seres humanos son introducidos a través del lenguaje y de la educación impartida por las figuras parentales, en un sistema que determina su ser femenino o masculino.

Sabido es que la educación no empieza con la escolarización ni que las relaciones sociales comienzan a darse en ese ámbito. Mucho antes, desde el nacimiento, el

niño se introduce en el mundo de la cultura a través de las relaciones e identificaciones con sus progenitores, entre otras.

Esta temática de género no afecta únicamente al mundo infantil sino también al adulto.

El cerebro femenino

En el episodio *Las chicas solo quieren sumar* nos resulta de utilidad para realizar un análisis respecto de los roles y funciones femenino/masculino y la extensión de esos valores en el ámbito escolar.

La escuela constituye una importante fuente de refuerzos para las nociones adquiridas en el hogar en edad pre-escolar. La interiorización de estereotipos de género, el refuerzo a normas de conducta y la formación de actitudes hacia otros géneros se inicia en el hogar por la influencia del contexto familiar y se continúa en la escuela, donde se fortalecerán aquellas conductas socialmente convenidas que reflejan la cultura predominante.

Las matemáticas, como veremos en este apartado, son un desencadenante exquisito para introducirnos en esta cuestión y en las problemáticas de la singularidad, las identificaciones, los roles y el poder.

Todo comienza con la presentación de tres espectáculos teatrales en la ciudad de Springfield referidos al dinero, la individualidad y la violencia. Temas destacados y prevalentes de nuestra sociedad.

La familia Simpson concurre al teatro a ver un musical de *Tomy & Daly*, personajes de animación. El argumento es la recreación de *El Rey León*, en donde el arte, la música y la creatividad se mezclan con la muerte y la violencia. En la función, los únicos espectadores niños son Bart y Lisa, el resto son adultos.

La directora del espectáculo, elogiada por su talento artístico, es una mujer graduada en la primaria del colegio de Springfield que confiesa haber tenido malas notas en matemáticas cuando era estudiante.

“Es lógico, eres mujer”, comenta el director del colegio frente a los espectadores, y agrega: -“los niños son mejores en matemáticas, ciencias y materias de verdad”, y a continuación: “pero es linda” como valor relevante y primordial de su condición femenina.

Ante la reacción adversa que provocaron estas declaraciones, el director Skinner trata de enmendar lo dicho, pero termina mostrando más aún su confusión respecto de poseer algún saber sobre lo que significa ser varón o mujer.

La respuesta femenina no se hace esperar y frente a la segregación establecida lo incriminan abiertamente: “usted es peor que Hitler”.

Claro está, esta confusión del mundo adulto, se traslada a los niños.

El episodio desencadenado en el escenario teatral da pie para situar otros escenarios que se desarrollan paralelamente en este capítulo.

La segregación por género

El tema de la segregación por género impregna el escenario familiar de los Simpson, en donde Homero, al igual que Skinner, deja expuesta su confusión respecto de los roles y funciones, y por más que trata de enmendar la situación, sólo logra empeorarla ante su mujer.

El desorden conceptual respecto de lo que es ser varón y mujer le vale el puesto a Skinner como director quedándose fuera de su cargo, al igual que Homero, que en

la escena familiar es expulsado de la intimidad conyugal por no haber podido dar cuenta de su posición masculina respecto de Marge.

Skinner, entonces, muestra su confusión, no puede resolver el problema de la diferencia de sexos, no lo tiene claro, no sabe, es por eso que es desterrado a ser auxiliar de jardinería, puesto que tampoco puede ocupar con la eficiencia debida.

Homero queda afuera de la intimidad conyugal, y sin entender por qué, afuera también de la casa, en la cucha del perro. Huesos (el perro), en su condición de tal, no sabe de la diferencia entre lo femenino y lo masculino pero sí sabe, mejor que su dueño, defender su territorio.

Ambas figuras masculinas pierden su condición de poder por no lograr resolver el vacío en el saber sobre el problema de género, a esta altura claramente diferenciados de la organización genital.

Es significativo este momento en la medida que nos ubica en un contexto en el que la educación no va a estar por afuera.

La escuela es el otro escenario en donde se despliegan los conflictos de género. Una puesta en escena diferente pero la misma problemática. La escuela no está por fuera de ella pero la solución, como en este caso, no siempre es la más exitosa.

Cuando el remedio es peor que la enfermedad

Una nueva directora asume en lugar del saliente y confundido Skinner, la cual, para resolver el problema, decide separar a las niñas de los niños ya que estos últimos, a decir de ella, son agresivos y no escuchan.

A partir de ese momento se crean dos entradas escolares, una para alumnas y otra para alumnos, marcadamente diferenciadas por una pared. En la entrada

de varones se lee: “los niños mandan” mientras que en la de mujeres todo es estético y armonioso, donde se pueden apreciar cuadros de pintoras famosas.

Con esa división la directora solo tapa el conflicto, pero como en todo universo, hay una singularidad que rompe con él. Lisa decide traspasar ese límite impuesto arbitrariamente, esa barrera que no le permite acceder al tan deseado conocimiento, hoy por hoy otorgado a los varones. Si varones y mujeres están separados no existe el conflicto y de esa manera se pueden desplegar con eficacia los valores educativos y culturales atribuidos a cada género. Esa sería la vara que marca una exitosa educación.

Las clases de matemáticas para las niñas pasan a estar regidas por los sentidos, por las sensaciones que provocan los números, por la armonía de las cantidades. Esto molesta a Lisa, ella quiere aprender las matemáticas tradicionales y la resolución de cálculos, algo que está del otro lado del paredón, del lado de los varones, ellos son los encargados de resolver los problemas junto con los demás atributos masculinos que le otorga la sociedad: la violencia y la desmesura.

Lisa parece ser la excepción, la que se revela frente a esta tajante separación que la priva de aprender matemáticas. Es sensible y armoniosa, ama la música y el arte, sus valores morales son elevados, más altos aún que el de sus propios padres, entregados a la lucha de poder doméstico en donde Marge, la madre, intenta dominar el ámbito de la intimidad conyugal frente a un Homero confundido a la hora de ejercer su función de esposo y padre.

En la escena familiar y ante el conflicto de Lisa, Marge le confiesa que de jovencita tenía un marcado gusto por resolver cálculos matemáticos pero que abandonó ese estudio ante la irresistible propuesta amorosa que le hace Homero del “uno más uno igual a nosotros”. Es él quien le resuelve ese cálculo aparentemente irreconciliable entre el saber matemático y los sentimientos. Desde ese momento

queda instalada en Marge esa contradicción entre pensar y sentir. Para que Lisa pueda acceder a esa asignatura que a ella le quedó postergada, decide disfrazarla de varón para que pueda entrar al colegio de los niños y así aprender matemáticas. Sabe que desde la escuela esto es irreconciliable y es la única solución que encuentra para que su hija no caiga, como ella, en las redes de la seducción amorosa que, por su condición de mujer, la distancian del saber.

Será necesario “disfrazarse” para entrar en el ámbito del conocimiento, en la escena masculina.

La metamorfosis de Lisa

Es el disfraz, otorgado por su propia madre, el que le permitirá saber algo más que matemáticas, tendrá que aprender a ser varón, a comportarse como ellos, a actuar en otro escenario diferente y a la vez complementario, que la llevará a un cambio de posición subjetiva totalmente diferente.

Aunque la transformación presente obstáculos deberá cruzar la barrera, esa pared que separa el mundo de los varones del de las mujeres. Y eso es lo que hace.

De alguna manera demuestra cierta resignación por la situación que existe en la escuela, sabiendo que desde ese lado será imposible acceder al conocimiento, entonces se excluye del mundo femenino. La marginación a la que fue expuesta se convirtió en auto-marginación.

Para Guezmez y Loli (1999), la discriminación por género se da por: aquellas normas, decisiones y prácticas que tratan de un modo desigual los intereses y derechos de varones y mujeres, y/o que pese a tener una apariencia de igualdad dan lugar a resultados de desigualdad-discriminación (p.27).

Su hermano Bart, que en un primer momento celebra esta separación escolar, la descubre y se ofrece para enseñarle a ser varón. Lisa aprende los códigos de los niños, aprende a competir como varón entre los varones, a marcar territorio, a pertenecer y ser aceptada en el grupo, es apodada como “Excusado” (en alusión al inodoro por un papel higiénico que se le pegó a su zapatilla) sin que eso sea denigratorio ni un obstáculo para su inclusión. No sin dificultad lo aprende, pero sabe que su meta es otra, lo que no sabe es que en esa circunstancia está aprendiendo algo más que matemáticas.



Mientras Jake (nombre con el que Lisa entra oficialmente al sector masculino) concurre a la escuela, su interés por aprender continúa intacto. Es aceptada y tratada por sus maestros como un varón más que participa en las clases con entusiasmo. En ese contexto no podemos dejar pasar un equívoco de Lisa en su primer día de clase de matemáticas para varones: ante una pregunta del maestro, resuelve incorrectamente un cálculo y es corregida, reflexionando luego: “me equivoqué y cuando me corrigieron aprendí”.

Lisa está dispuesta a reconocerse en esa falta que genera el desconocimiento y no se amedrenta por ello. Tampoco es criticada por su maestro por ser una niña que se equivoca.

Primero es necesario aceptar el “error” para luego poder ir más allá, reconocer lo propio no sabido.

Hay “errores” que permiten encontrarnos con los propios deseos y hay deseos que nos muestran en los “errores” la posibilidad de desanudar los caminos del desconocimiento. Quien se equivoca muestra una falta, hay algo que irrumpe en el saber dando la posibilidad de obturar o liberar el camino del conocimiento.

Hay algo el deseo de saber de Lisa que no le permite retroceder y en eso está convencida de no equivocarse.

Deberá comprender que para acceder al saber y a la resolución de los problemas la clave no está solo en los números y los cálculos sino en lo que representan para quienes los abordan. Y llegará a demostrarlo cuando recibe el premio al mejor alumno en matemáticas. Su deseo, en ese sentido fue cumplido, ahora podrá sacarse el disfraz de niño, demostrando la falacia instalada en el mundo escolar a partir de una decisión arbitraria.

Lisa ya no es la misma, no necesita de ese disfraz para sentirse segura de su posición frente al saber ni para que se lo permitan, ni para temer equivocarse. Ya no hay vuelta atrás.

A partir de ahora podrá responder con los nuevos conocimientos que le otorgó el haber tomado esa decisión ya que no se trata sólo de números, sino de la manera que se puede acceder al saber.

En la misma escena de entrega del diploma, Lisa muestra que no sólo ha aprendido matemáticas, sino también algo de los otros, ha explorado el mundo de los varones, sus códigos, modos, costumbres y los ha incorporado. Es así que frente a lo intolerable que le resulta la demostración musical desarmonizada de un compañero, ella le responde con un acto violento, más típico de "Excusado" que de Lisa.

¿No son acaso esas las vicisitudes por las que hay que atravesar cuando el deseo de aprender se impone?

El problema se presenta cuando, como en este caso, se resuelve desde la excepción y donde la escuela se vuelve obstáculo para liberar sus propias dificultades, para animarse a derribar sus propias murallas que no son más que las murallas de la no aceptación del propio desconocimiento.

Dividir a las mujeres de los varones sólo muestra la intolerancia y el ocultamiento de lo no sabido.

¿Existe una matemática para varones y otra para mujeres o son los valores sociales que bañan esa disciplina los que la hacen diferente?



Podemos preguntarnos también: ¿está la escuela preparada para enfrentar las diferencias de género dando respuestas que desplieguen las contradicciones a fin de resolverlas y no de negarlas como en este caso?

Lisa ha podido traspasar desde la excepción la barrera que la separaba de su deseo de saber, se enfrentó a las vicisitudes implicadas en ese encuentro, tuvo que modificar conductas sociales, personales y también equivocarse para llegar a esa meta. Todo parece indicar que la escuela no ha podido acompañarla en este recorrido, las paredes no parecen haberse derribado para la institución. Romper los paradigmas sociales y culturales es más complejo que resolver un cálculo matemático.

En este caso “las chicas solo quieren sumar”, pero los adultos dividen. Nos preguntamos entonces si la escuela da la posibilidad de sumar al otro.

También, y a partir de los escenarios desplegados en este capítulo, podemos interrogar: ¿La sexualidad se educa o es una construcción singular que se da en el juego de las identificaciones y los roles que representan en la cultura?

Podemos saber de la diferencia anatómica de los sexos pero no por eso tener claro, como le sucedió a Skinner, qué es ser varón y qué es ser mujer. Eso sólo se aprende en el juego de las identificaciones subjetivas pero se despliega en el mundo de lo social, con el otro.

El género aparece siempre entrecruzado con otros aspectos determinantes de la vida, es decir: su historia familiar, sus oportunidades educativas, su nivel socio-económico, etc.

Las expectativas de los niños no son las mismas que la de las niñas en ciertos aspectos y no son posibles de normalizar y homogeneizar. No hay un “para todos” los niños y “para todas” las niñas, sino una construcción subjetiva de la identidad sexual.

El género ha estado tradicionalmente caracterizado en nuestra cultura por una diferenciación jerárquica, donde el modelo masculino corresponde a lo dominante mientras que lo femenino a lo dominado (Sandoval, 1998). El género es entonces un organizador social que interviene de manera directa en la educación reproduciendo los modelos de relaciones significativas de poder.

Las chicas quieren sumar y para eso deberán confrontar los valores sociales, culturales y singulares que ningún número, ni ilusoriamente, puede resolver por sí solo. Esto también es una demanda de nuestra época y una necesidad imperiosa de modificación escolar para no quedar por fuera del escenario mirando un espectáculo que les es ajeno.

Bibliografía

- FOUCAULT, M. (1982). *Historia de la Sexualidad, Volumen I: La Voluntad de Saber*. México: Siglo XXI.
- FREUD, S. (1905). Tres Ensayos Sobre una Teoría Sexual”. En *Obras Completas*, Volumen VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUEZMES, A & LOLI, S. (1999). *Violencia Familiar, Enfoque Desde la Salud Pública: Módulo de Capacitación*. Lima: Organización Panamericana de la Salud.
- SANDOVAL, M. (1998). El Género como Categoría Diagnóstica” En Torres, A., et, al. (Eds). *Trópicos. Revista de Psicoanálisis. Psicoanálisis y Género* (Vol. 1, pp 72-79). Caracas: Fondo Editorial Sociedad Psicoanalítica de Caracas.
- TOVAR, T. (1998). *Sin Querer Queriendo. Cultura Docente y Género*. Lima: Tarea.
- TOVAR, T. (1997). Las Mujeres Están Queriendo Igualarse. Género en la Escuela”. Lima: Tarea.

El ADD en la escuela ¿Síntoma de desadaptación infantil o un recurso farmacológico para el control disciplinario?

Flavia A. Navés



Introducción

A partir del capítulo “El cambio de Bart” (1999), correspondiente a la Temporada 11, capítulo 2, de la serie televisiva *Los Simpson*, nos proponemos realizar un análisis sobre los efectos impensados de los discursos psico-educativos en la construcción subjetiva de los niños posmodernos.

Realizaremos nuestro análisis desde una perspectiva ética que se apoya en las categorías universal/singular. La dimensión ética introduce la singularidad de la situación y lo particular, apoyado en la dimensión moral escenifica las características del dispositivo escolar moderno.

Para ello expresaremos la necesidad de desnaturalizar la forma de mirar el modelo de infancia y el dispositivo escolar moderno que en él se sustenta, con la finalidad de reflexionar sobre esta situación tratando de encontrar argumentos conceptuales y éticos a la hora de intentar esbozar un pronunciamiento sobre el tema.

La historia de Bart y su relación con la escuela

Bart Simpson tiene 10 años. Es un niño simpático e hiperactivo; desde que nació fue muy travieso y rebelde. Le gusta estar fuera de su casa, socializar con sus amigos, hacer bromas permanentemente y coleccionar las historietas de su súper héroe favorito *Radioactive Man*. A Bart no le gusta la escuela; a medida que avanza en su trayectoria escolar su condición académica empeora. En el capítulo *“El cambio de Bart”* vemos cómo los desmanes que él realiza lo ubican en una situación límite. No le alcanzó con tomarle el pelo al director, sus ganas de hacer travesuras lo llevaron a destruir el gimnasio de la institución. Como sus acciones sobrepasaron los límites establecidos, Skinner, el director del colegio, decidió tomar medidas.



Es por eso que, sin más paciencia, cita a sus padres para comunicarles su decisión: *“Bart ha ido más allá de lo que podemos tolerar, su hijo es un verdadero demonio que ataca sin piedad todo lo bueno y sincero... lo peor de todo es que afecta las calificaciones de los que se sientan cerca de él...**Bart es el caso clásico del síndrome de falta de***

atención...lo importante es que él hace que los niños sean inquietos y se distraigan... ¡Temo que debo expulsar a su hijo! ¡A menos que quieran probar algo radical no probado y potencialmente peligroso!... es una nueva droga llamada Focusyn”.

A partir del fragmento seleccionado nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Puede el docente contar con los recursos necesarios para diagnosticar Déficit de Atención en un niño? ¿Cuáles son los requisitos que debe reunir un niño para tener garantizada su permanencia en un establecimiento educativo? ¿Qué efectos sobre la subjetividad del niño producen las prácticas psico-educativas? ¿Qué efectos sobre la subjetividad de un niño producen estas drogas para tratar trastornos de hiperactividad a corto y largo plazo?

El dispositivo escolar moderno como proyecto político

Como consecuencia de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa, se instaló un nuevo movimiento social y cultural que difundió la razón como el elemento principal para la construcción de un nuevo orden social. Esta nueva manera de organización social fue constituyéndose, durante los siglos XIX y XX, en lo que se conoce con el nombre de Estado-Nación. A partir de su surgimiento se hizo necesario constituir un tipo de sujeto universal, conocido con el nombre de ciudadano.

La escuela y la infancia son producto de la modernidad. La escuela quedó asociada a un proyecto político y social sobre la infancia que supone su escolarización masiva y obligatoria. La infancia se transformó en el objeto de estudio y de normalización de los pedagogos, el proceso de

escolarización se transformó en el escenario que permitió desarrollar el proceso de normalización y el espacio escolar se caracterizó por funcionar como una máquina de vigilar, castigar, aprender y recompensar.

En la Argentina, podríamos afirmar que fue Domingo F. Sarmiento (1811-1888) quien estructuró el sistema educativo sobre la base de la noción que una nación sólo lograría producir sujetos “civilizados” por medio de la educación. A partir de esta máxima quedó instituida la noción de una escuela capaz de civilizar, ordenar el tiempo, sistematizar el espacio, controlar las actividades, otorgar identidad social, disciplinar los cuerpos y sancionar la conducta.

Desnaturalizando la escuela y la familia

Según Ricardo Baquero (1996) *“la escolarización parece, una manera –entre otras posibles- de dar tratamiento a la niñez; una manera en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajos, logros, para evitar sanciones en especial las del fracaso...”*

Para quienes nos encontramos inmersos dentro del dispositivo escolar moderno, la escuela es el contexto natural en el que el niño se desarrolla; es por ello que vemos con absoluta naturalidad las prácticas escolares. Sin embargo, los contenidos escolares suelen ser poco atractivos para los niños y se encuentran muchas veces desfasados de la realidad cotidiana que les toca vivir.

Analizar el aprendizaje escolar desde una perspectiva psicológica que se apoya en el enfoque diádico y hace foco en el déficit del alumno, tal como se produce en el

fragmento elegido del capítulo de *Los Simpson*, limita el análisis de los alcances impensados que posee la acción educativa sobre la construcción subjetiva de los alumnos.

La escuela a la que asiste Bart pretende reproducir un tipo de subjetividad que responde a una lógica disciplinaria que tuvo su auge en la modernidad. El dispositivo escolar moderno produjo formas clásicas de subjetivación, pero, se encuentra a mucha distancia del sentido que le dio origen. Los nuevos escenarios sociales y culturales propios de nuestra época histórica hicieron que la familia y la escuela disminuyeran su influencia en la formación y en la socialización de los sujetos.

La potencia soberana del Estado se desplazó hacia el Mercado, instituyéndose la figura del consumidor que vino a reemplazar a la del ciudadano. Ya no le pertenece a la escuela el patrimonio exclusivo del conocimiento. El uso masivo de las TICs, la televisión, etc., propician nuevas maneras de obtener información y conocimiento. La familia también sufre transformaciones que producen fracturas en su estructura. La sociedad contemporánea se define por su capacidad de consumir más en menos tiempo, reafirmando la potencia del Mercado. La medicalización de los niños en edad escolar es consecuencia del abuso del consumo instaurado por el Mercado. La droga para tratar trastornos de hiperactividad a corto y largo plazo como el "Focusyn", con el que se pretende lograr que Bart cambie su conducta, sin medir las consecuencias sobre su subjetividad, es también un producto del Mercado.

Dentro de estas nuevas coordenadas y dimensiones que configuran nuestro tiempo la trayectoria escolar carece de sentido. Los nuevos estudiantes *son niños independientes en la negociación cotidiana para lograr su sustento y por lo tanto una niñez autónoma* (Narodowsky, 1999) Sin embargo, la escuela no los concibe como niños con intereses propios, como sujetos de derecho.

El proceso de normalización y su consecuencia: el diagnóstico psico-educativo

En la sociedad contemporánea existe una proliferación de diagnósticos que pone en la mira a los niños. Skinner, el director de la escuela a la que asiste Bart, responde a esta lógica cuando considera que medicarlo es la única alternativa que puede garantizar su cambio de conducta y por lo tanto su permanencia en el establecimiento.

Asimismo, alcanzar un rendimiento adecuado en las tareas escolares es una tarea difícil de lograr para muchos niños. Sin embargo, cabe destacar que muchos de estos niños logran superar las expectativas de los adultos cuando se avocan a realizar tareas que promueven su interés. Esto nos pone sobre la pista de que la falta de interés que muestra el niño para realizar las tareas escolares podría deberse a cuestiones que no son tenidas en cuenta, situándonos frente al desafío de re-pensar, desde una mirada ética, las categorías nodales que avalan esta situación y que producen efectos en la constitución subjetiva de los niños posmodernos.

Desde una perspectiva psicoanalítica no podemos dejar de tener en cuenta la importancia que adquiere adentrarnos en la historia familiar cuando nos encontramos frente a niños que presentan dificultades en el aprendizaje. Muchas veces el estudiante debe enfrentar sus propias limitaciones y aquellas fantaseadas por su familia en relación con los logros que pueda obtener en el ámbito escolar. Homero y Marge, los padres de Bart, a pesar de no estar convencidos de las cualidades de la droga recomendada por Skinner, aceptan la decisión tomada por él. Esta decisión nos pone sobre la pista de la escasa

confianza que ellos tienen sobre la capacidad de Bart para revertir la situación que atañe a su desempeño escolar, limitando la construcción de su subjetividad.

La escuela debería garantizarle, tanto al educando como a su familia, una mirada positiva sobre el desempeño del mismo durante su trayectoria escolar, comprometiéndose éticamente con la realidad que rodea al niño, elaborando estrategias de manera responsable con la situación en la que se halla inmerso el niño y la familia y su singularidad.

Los discursos y las prácticas psicológicas instituidas en el sistema educativo legitiman un cúmulo heterogéneo de decisiones que producen efectos sobre la subjetividad de los niños. Cuando hacen foco en el educando y pierden de vista la relación entre el sujeto y la situación, esto incluye su relación con el grupo de pares, con el docente, con la misma institución e incluso con su vínculo primario, limitan su mirada. Es por eso que nos preguntamos ¿es Bart el único responsable en esta situación?

Poner la mirada en el niño y su déficit implica hacer uso de un saber descontextualizado que aborda al mismo desde una perspectiva individual y lo estandariza según la norma vigente de lo esperable y aceptable para determinada fase del desarrollo infantil. Esto avala el ejercicio de políticas concretas que determinan, evaluación mediante, la derivación del niño a instituciones especiales abstrayendo los aspectos situacionales e históricos que le son propios (Mehan, 2001). Los legajos escolares, por ejemplo, poseen una función estratégica para la toma de decisiones acerca del destino de un niño. Sin embargo, no siempre reflejan su verdadera situación escolar debido a que privilegian el registro de algunas intervenciones por sobre otras. En el caso de Bart, se privilegia la intervención de Skinner, aún a costa de los efectos subjetivos que esta decisión produzca en Bart, produciéndose lo que Mehan (2001) denomina un *proceso de textualización del alumno*.

Por último, tal como afirma Baquero (2002) algunos de los efectos impensados de las prácticas psico-educativas clásicas propician el advenimiento de categorías y técnicas que determinan la identidad subjetiva y producen una segregación de las diferencias como consecuencia de una matriz evolutiva que permite definir los ritmos y los cursos del aprendizaje, obturando los efectos sobre la producción de subjetividades.

Conclusión



El dispositivo escolar moderno determina la construcción de un tipo de subjetividad propiciada por el marco socio-histórico en el que fue creado. Sin embargo, desde fines del Siglo XX se han producido cambios paulatinos en la sociedad.

En el caso de la serie televisiva *Los Simpson*, puede observarse que la escuela no contempla los intereses del niño. Los discursos y las prácticas psicológicas instituidas en ella producen efectos impensados sobre la subjetividad de los educandos. Es por eso que, desde nuestra perspectiva ética, sería importante desnaturalizar la mirada puesta sobre la escuela y la infancia, reubicándolas en las nuevas coordenadas socio-históricas que delimitan nuestro tiempo, a partir de un doble movimiento que se exprese en

la dialéctica entre lo particular y lo universal-singular. Un primer movimiento que indique el tránsito de los juicios morales al universo de conocimientos disponibles dentro del estado del arte. Y un segundo movimiento suplementario del anterior y que da cuenta de la singularidad de cada situación, como es el caso de Bart, propiciando un cambio de posición subjetiva en todos los actores que componen la comunidad educativa y no obturando la emergencia de lo singular con la píldora adaptativa.

Bibliografía:

- BAQUERO R. & NARODOWSKI, M. (1994) "¿Existe la infancia? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año 3, Nro. 4.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1996). "En Búsqueda de una Unidad de Análisis del Aprendizaje Escolar. En *Apuntes Pedagógicos*, Nº 2.
- BAQUERO, R. (2002) Del Experimento Escolar a la Experiencia Educativa. La Transmisión Educativa desde una Perspectiva Psicológica Situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- COLL, C. (1995) Psicología y Educación: Aproximación a los Objetivos y Contenidos de la Psicología de la Educación". En *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1998). *De Sarmiento a Los Simpson. Cinco conceptos para Pensar la Educación Contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FRIGERIO, G. (2004). La (no) inexorable Desigualdad. *Revista Ciudadanos*.
- FUMAGALLI, C. (2005). La Desdichada Historia de la Escuela Pública y la Argentina Desmembrada". En *Revista Caras y Caretas* Nº 44, Buenos Aires.

- LEWKOWICZ, I. (2008) *Pensar sin Estado. La Subjetividad en la Era de la Fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- LUS M. A., (1995). El Pesado Tema del Retardo Mental Leve". En *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- MEHAN, H. (2001). Un Estudio de Caso en la Política de la Representación". En Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las Prácticas, Perspectivas Sobre Actividad y Contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MICHEL FARIÑA, J. J. (2008). *Ética. Un Horizonte en Quiebra*. Buenos Aires: Eudeba
- NARODOWSKI, M. (1999). El Lento Camino de la Desinfantilización. En *Después de clase. Desencantos y Desafíos de la Escuela Actual*. Colección Educausa. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ORMART, E. (2009). Enseñar Ética y Derechos Humanos a los más Chicos. Buenos Aires: Dynamo.
- TOSCANO, A. (2007). La Construcción de Legajos Escolares: Una decisión en Torno al Destino Escolar de los Niños". Ficha de Cátedra. CEP. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Trilla, J. (1985). "Características de la Escuela" y "Negación de la Escuela como Lugar". En *Ensayos Sobre la Escuela. El Espacio Social y Material de la Escuela*. Barcelona: Laertes.

El problema de la objetividad en la evaluación

Elizabeth Ormart



Vamos a realizar un recorte situacional de una escena de la segunda temporada de la serie *Los Simpson* (1990) del episodio *Bart reprueba*.¹

En este capítulo Bart se encuentra a punto de repetir el grado, todo depende de una evaluación. Todos conocemos la historia de Bart, un niño rebelde, indisciplinado, con un

¹ Un avance del presente escrito fue presentado en la Conferencia: La ética en la evaluación en Bogotá, Colombia en el Marco del Primer Congreso internacional de Evaluación Educativa.

padre que no puede ponerle límites y consecuentemente, una maestra y un director que no saben qué hacer con él. La falta de interés de Bart en la escuela puede responder a diversas cuestiones: la modalidad reproductivista de enseñanza, el modelo de aprendizaje asociacionista, la falta de idoneidad de la maestra, la falta de motivación que Bart presenta frente a los contenidos propuestos por la enseñanza formal, entre otros.

Pero lo interesante de este capítulo es que frente a la apatía con la que Bart se conduce, ante la amenaza de repetir el grado, Bart decide hacer su mayor esfuerzo por “pasar”. Parece que por primera vez su “ser” se define en esta apuesta. Se encuentra totalmente implicado en la decisión de pasar de grado. Sin embargo, más allá de su intención encuentra obstáculos contextuales que le resultan de difícil solución.

Cuando vemos este episodio surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Qué papel tiene la familia en el fracaso de Bart?
- ¿Cómo evalúa a Bart el psicólogo? ¿Bart es inteligente o es “un retardado”? ¿Qué peso tienen estas taxonomías estigmatizantes en el desempeño académico de Bart?
- ¿Qué instrumentos usa la maestra para evaluarlo? ¿Estos instrumentos son acordes a la modalidad de enseñanza? ¿Estos instrumentos permiten medir los avances de Bart en el proceso de aprendizaje?
- ¿Quién o quiénes quieren que Bart repita el grado? ¿Quiénes lo ayudan a estudiar?
- ¿Qué problemas tiene Bart para pasar el grado? ¿Qué cuestiones influyen en su dificultad?

- ¿Qué le enseña Bart a Martin? ¿Qué le enseña Martin a Bart?
- ¿Qué relación existe entre la evaluación y el control disciplinario que busca ejercer la docente?
- ¿Qué relación existe entre la evaluación y la autoestima de Bart?

Estos interrogantes exigen la inclusión de diferentes variables que interactúan de manera diversa y que le dan a esta situación un carácter singular y complejo.

Podemos introducir entonces un modelo de evaluación multivariable, que incluya la complejidad contextual con los siguientes niveles de análisis:



Un modelo multivalente se define en función del recorte situacional. No se trata de proponer categorías *a priori* y ajustar al sujeto a ellas sino al contrario, es el marco situacional el que nos permite definir las diferentes dimensiones y sub-dimensiones que se abren por un proceso reflexivo a partir de la escena.

A partir de estas dimensiones las preguntas iniciales pueden ser reorientadas, dando lugar a diferentes problemáticas éticas y deontológicas.

El recorte de una viñeta

Retomando el planteo del comienzo, nos detendremos en la posición de la docente en el acto evaluativo. Edna, la maestra de Bart, lee y corrige un *multiple choice* y el puntaje final es 59. Bart necesita 60 para pasar de grado. La maestra le dice que lo lamenta pero que tendrá que repetir, y entonces Bart quiebra en llanto. La maestra se sorprende porque creía que a él esto no le afectaba. Él se siente defraudado consigo mismo, su autoestima se ve tocada porque realizó un verdadero esfuerzo y no lo logró, esto lo lleva a decir que es un “fracaso”. A continuación comienza a explicar que “así se sintió George Washington cuando entregó *Fort Necessity* a los franceses en 1754...”. Esta explicación sorprende a la maestra ya que da cuenta de un aprendizaje significativo en donde Bart homologa sus sensaciones con las de Washington. La maestra se enfrenta a una decisión, o sostiene su postura y se apega a un modelo evaluativo descontextualizado o es capaz de escuchar lo que este niño ha aprendido y lo recalifica.

Esto último supone:

- Una nueva evaluación de Bart que da cuenta de un proceso de aprendizaje que se halla en desarrollo.
- La capacidad de la Señorita Edna de hacer reajustes en el proceso de evaluación.
- Superar la relación vincular de rivalidad que se halla instalada entre ella y Bart, adoptando una mayor objetividad en la evaluación.
- Elaborar un nuevo juicio de valor, a la luz de la nueva información y modificar la decisión tomada anteriormente.

- Modificar el instrumento de evaluación incluyendo el relato de la historia de Washington que supone la evaluación de otras capacidades de Bart.
- Finalmente, supone un acto de justicia. Ya que la justicia es definida por Aristóteles como *dar a cada uno según le corresponde* y por consiguiente, un acto de justicia supone la ponderación de la singularidad.

Edna Krabappel tiene numerosos defectos: parte de un modelo asociacionista de aprendizaje, no posee los contenidos que imparte, evalúa con un instrumento que ha recibido numerosas críticas por ser inadecuado para evaluar procesos. Sin embargo, con su decisión de recalificar a Bart dignifica el acto evaluativo y le devuelve al niño una mejor imagen de sí mismo. “Una evaluación integral tiene que ser capaz de arrojar ante el evaluado no sólo sus déficits sino también sus potencialidades.” (Ormart, 2004).



Un docente ante todo debe procurar que el ejercicio de su profesión se realice con calidad. El enfoque multivariable es un enfoque que apunta a la calidad. Uno de los atributos centrales de la calidad es la percepción de la situación en su complejidad. Si consideramos sólo una perspectiva caemos en un reduccionismo deshumanizante. Es preciso tener presente que la evaluación es un proceso que tiene momentos de cierre y toma de decisión. Estos momentos tiene que ser instancias de ponderación de una multiplicidad de factores. Finalmente, no podemos olvidar que la evaluación también es un momento de rectificación y aprendizaje tanto para el alumno como para el docente.

Bibliografía

- MICHEL FARIÑA, J. & ORMART, E. (2009): "Recursos audiovisuales en la enseñanza de la ética" En *Actas del Primer Congreso Nacional: Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Método. Técnica. Teoría. Organizado por la Fundación Incluir, Buenos Aires.
- ORMART, E. (2004). La ética en la evaluación educativa. En *Revista Eticanet*. Editada por el Centro UNESCO de Andalucía y la Universidad de Granada. Julio de 2004 Año 2 número 3 (pp. 107-112).
- ORMART, E. & FERNÁNDEZ, S. (2010). Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. En *Revista dialéctica* Volumen 26: Universidad Panamericana. Bogotá, Colombia.

Conflicto de intereses

Las obligaciones del docente con sus colegas

Elizabeth Ormart



¿Puede una madre tener como alumno a su hijo? ¿Puede un director tener un romance con una maestra? ¿Puede una maestra derivar a sus alumnos para apoyo escolar con su hija? Estos interrogantes parten de la realidad de las prácticas institucionales, las costumbres afianzadas en la

reificación¹ de una ausencia de análisis sobre lo que es correcto o no hacer. Todas estas situaciones tienen un denominador común: el conflicto de intereses, que ocupa un capítulo central dentro de las obligaciones del docente.

Puede darse un conflicto de intereses entre colegas cuando además del vínculo laboral existe otro extralaboral. Así, por ejemplo, un docente trabaja en una institución en la que desempeña funciones –ya sea en calidad de docente, directivo, etc.– junto con una persona con la que tiene un vínculo extra laboral (esposo, amigo, etc.). Pero también puede darse un conflicto de intereses con los alumnos, cuando una madre tiene como alumno a su propio hijo.

En este escrito proponemos el trabajo con un episodio perteneciente a la octava temporada de la serie animada *Los Simpson*, que fuera estrenado originalmente el 6 de abril de 1997. Fue escrito por Rachel Pulido y dirigido por Susie Dietter. En el episodio, el director Skinner y la maestra Edna Krabappel comienzan una relación amorosa. Para poder concretarla colocan a Bart en diversas situaciones comprometidas. Se pueden observar a lo largo del capítulo varias escenas donde el conflicto de intereses es evidente.

Existen numerosos casos de conflicto de intereses que atraviesan las comunidades educativas y escasa reflexión teórica sobre estas situaciones. Docentes que aceptan regalos de sus alumnos, padres que presionan a las instituciones privadas para que los alumnos reciban mejores calificaciones que las merecidas, docentes y directores que mantienen vínculos extraprofesionales que obstaculizan las relaciones laborales, etc. Sin embargo, no es en el ámbito educativo en el que se ha investigado en profundidad esta problemática sino en el ámbito de la

¹ Tomamos el concepto de reificación de Berger y Luckman, en su ya famoso libro *La Construcción Social de la Realidad*.

salud. Es en las profesiones relacionadas a la salud (medicina, psicología, etc.) donde ha habido un mayor desarrollo de publicaciones que afrontan estos problemas y se ha desarrollado en forma concomitante un corpus normativo plasmado en diversos códigos deontológicos para los profesionales de cada área.

El primer paso para el abordaje del conflicto es la toma de conciencia del mismo, su descripción e identificación de los intereses contrapuestos, la deliberación dialógica y la búsqueda de la mejor solución que contemple los intereses en juego. La escenificación del conflicto de intereses a partir de la serie *Los Simpson* puede funcionar para los actores institucionales como una herramienta para la reflexión y el debate de los conflictos institucionales que se despliegan cotidianamente en los contextos escolares y siguen provocando malestares subjetivos en los intervinientes.

Es conveniente partir de una noción clara de “conflicto de intereses”, ya que su uso se ha generalizado y se ha vuelto ambiguo. Por ello, proponemos partir de la definición de Rowdin quien sostiene que:

(...) el conflicto de intereses se refiere a relaciones sociales que involucran delegación de confianza en las que una persona (llamada fiduciario), que usualmente tiene conocimientos especializados, aconseja, representa o maneja los intereses de otra u otras. Todo lo que pueda afectar la independencia de juicio del depositario de la confianza para la mejor representación y preservación de los intereses del mandante crea un conflicto de interés (Rowdin, 1995).

Toda vez que hay conflicto de interés existe el riesgo de que la persona en quien se deposita la confianza (fiduciario) pueda llegar a actuar indebidamente. El conflicto de interés tiene una base objetiva, es una situación que puede dar lugar a conductas indeseables independientemente de que

dichas conductas efectivamente se produzcan o no. Y lo que resulta más relevante, su potencialidad tiene efectos negativos en la subjetividad de los intervinientes. Otro rasgo característico es la asimetría en la relación en la que uno de los intervinientes, el fiduciario, se encuentra en una posición jerárquica superior que le confiere poder sobre el resto de los sujetos involucrados. Poder que debería estar al servicio del bien común o institucional, según sea el caso, y no deslizarse hacia beneficios particulares.

En el episodio de *Los Simpson*, observamos en primer lugar que el conflicto de intereses se produce entre los mismos protagonistas, en tanto que una relación amorosa entre una docente y su director puede traer aparejada falta de objetividad y un trato desigual en relación con los otros docentes. Este trato puede beneficiar o perjudicar a la maestra. Pero tanto sea uno u otro el caso, el hecho de obrar motivado por intereses ajenos a la institución escolar ya supone un conflicto. El director Skinner (fiduciario) debería tener conocimientos de gestión educativa para llevar adelante su tarea de orientación pedagógica de los maestros/as. ¿Su interés amoroso en Edna puede desviar su atención de aquellas tareas que le demanda la gestión institucional? ¿Puede seguir interactuando con Edna en calidad de director y de novio al mismo tiempo?

Pero a este problema se le suma otro. La solución que propone Skinner para ocultar su relación con la maestra Krabappel agrava el problema.



El conflicto de intereses se escenifica, en segundo término entre Bart, su maestra y su director, cuando los adultos deciden modificar sus antecedentes académicos –perjudicando en este movimiento a un tercero, nada menos que al mejor

amigo de Bart- a fin de comprar su silencio. De este modo, se encaminan de un potencial conflicto a un conflicto real. Que Bart haya descubierto a su maestra y al director dándose un beso, podría haber sido abordado de diferente manera. Los adultos responsables de las decisiones tomadas, tendrían que velar por el niño Bart y no colocar sobre sus espaldas un pacto de silencio. Esto triplica el conflicto inicial. Pues encontramos que se produce un conflicto de intereses entre el director y Bart, entre la maestra y Bart y entre la maestra y el director. En los dos primeros casos se trata de un conflicto entre el docente (adulto) y el alumno (niño) y en el último entre director y maestra (dos adultos).

En tercera instancia, Bart es colocado en el lugar de celestino, propiciando el encuentro entre sus maestros. Lleva mensajes de amor de uno a otro, o entretiene a la mamá del director Skinner para que él pueda salir con Edna. Todas estas situaciones ponen de relieve el lugar en el que Bart queda ubicado. Bart se encuentra en una situación de la que no puede salir. La única escapatoria es convertir a toda la escuela en espectadora de lo que él pudo ver en la casa de muñecas. Colocar a todos en el lugar en el que él fue puesto y librarse así de mantener el secreto. Esta salida resulta mejor que la tomada por los adultos, en la medida en que pone de manifiesto el problema frente a la comunidad, liberando a Bart de esta maraña de mentiras y simulaciones.

Pero la comunidad educativa, al tomar conocimiento de los hechos, presenta una solución extrema que no contempla los intereses de todos los interesados. Nuevamente, los adultos parecen tomar decisiones más infantiles que los niños.

La metodología de la ética sirve para analizar y resolver, ponderando los valores en juego, los conflictos de intereses que puedan darse en los distintos ámbitos; su intervención

en la formulación de normas éticas que regulan el accionar de los profesionales, como asimismo las exigencias éticas hacia ellos, nos orientan para evitar las consecuencias que originan los intereses contrapuestos en las sociedades actuales.

Existe la obligación moral de evitar incurrir en un conflicto de intereses y esto sólo se logra previniendo situaciones potencialmente conflictivas. Y cuando esto no puede ser anticipado, buscando la mejor resolución posible del mismo. Al respecto, Lolás (2006) sostiene que la primera forma de prevenir conflictos de interés es la formación personal, el ejercicio razonado del diálogo consigo mismo y la construcción de la conciencia moral.

Bibliografía

- ARGANDOÑA, A. (2006). Conflicto de intereses: el punto de vista ético. En Ibáñez, J., Partal, A. y Gómez, P. (eds.), *El paradigma de la ética económica y financiera*, Madrid, Marcial Pons.
- RODWIN, M. (1995). Strains in the Fiduciary Metaphor: Divided Physician Loyalties and Obligations in a Changing Health Care System, *American Journal of Law & Medicine* vol. XXI:2-3, 241-257.
- ROTONDO, M (2006). Relaciones profesionales: conflictos de intereses. En *Revista de Medicina de Uruguay*, 22: 88-99.
Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v22n2/v22n2a04.pdf>
- LOLAS F. (2006). La psiquiatría actual y los conflictos de interés. Congreso Virtual de Psiquiatría: Interpsiquis. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicosis/25548/>

Las competencias docentes en el uso de las TICs

Flavia A. Navés

Introducción

Si bien la normativa internacional y nacional vigente propone el uso de las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (a partir de ahora “TICs”) como una herramienta fundamental para la construcción del conocimiento, la incorporación de las mismas no es sin consecuencias subjetivas para los docentes.

En el capítulo *Bart obtuvo una Z* vemos cómo los niños se enojan con la maestra Krabappel, ya que decide confiscarles los celulares cuando no logran hacerlos a un lado para dar inicio a la clase. Esta disconformidad de Bart y sus amigos provoca el despido de su maestra.

En este episodio podemos diferenciar:

- Intención pedagógica de la docente
- Tareas rutinarias que enmarcan la labor docente.
- Conflictos personales, crisis vital de la maestra.
- Presencia de nueva y antigua tecnología.
- Dificultades en la capacitación docente en el uso de las TICs.

El director Skinner contrata a un nuevo maestro, Zachary Vaughn, quien incorpora en la dinámica áulica el uso de teléfonos celulares, de Twitter, Facebook, de blogs, para transmitir a sus alumnos las tareas y los contenidos que espera que ellos aprendan. Sin embargo, su pasión por la tecnología le hace despreciar los viejos recursos que sus alumnos utilizan para realizar sus procesos de aprendizaje.

- ¿Podemos pensar que Zachary, a diferencia de Krabappel, propicia las condiciones para que el conocimiento se construya colaborativamente?
- ¿Existe un modo adecuado para implementar el uso de las nuevas tecnologías dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Un buen manejo instrumental de las TICs alcanza para construir conocimiento?
- ¿Qué motiva a un docente a elegir o no, implementar o no, el uso de las TICs como una herramienta didáctica?
- ¿Logra Zachary generar el vínculo afectivo que Edna Krabappel había construido con sus alumnos?
- ¿Qué importancia tiene lo vincular en la construcción de aprendizajes?

En el presente escrito nos proponemos, en un primer momento, definir el doble movimiento de la ética contemporánea y su relación con el deseo inconsciente del enseñante que se pone en juego en el acto mismo de enseñar y que hace del docente un sujeto comprometido éticamente con la realidad que lo rodea. En un segundo momento, plantearemos la necesidad de que los docentes desarrollen competencias para incorporar el uso de las TICs como herramientas didácticas en sus prácticas pedagógicas. Para finalizar, plantearemos que el desarrollo por competencias en los docentes no alcanza para

implementar el uso de las TICs, como herramienta didáctica, si no es acompañado por un cambio en la posición subjetiva que le permita responsabilizarse de las implicancias intersubjetivas de sus actos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ética y deseo en el proceso de enseñanza-aprendizaje



Los distintos modelos de enseñanza y la normativa vigente que incluyen el uso de las TICs como herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento se corresponden con lo que definimos como el “primer movimiento de la ética contemporánea”, el cual se sitúa en el eje de lo particular, ya que responde a un momento socio-histórico determinado. El segundo movimiento de la ética suplementa¹ al primero. Se

¹ El término suplementar es tomado de la obra de Alejandro Ariel, quien lo define como algo que no es ni opuesto ni complementario del orden social y no puede completarlo. Es siempre un “en más” al orden social. El nivel suplementario del Sujeto excede y desorganiza el orden social cada vez que crea. Es la desorganización

trata de la dimensión del sujeto. Le abre paso al deseo del enseñante, permitiéndole crear su propio estilo al realizar el acto de enseñar.

Entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como un movimiento dialéctico que se sostiene en la posición ética del enseñante. Este posicionamiento ético del docente es sinónimo de un cambio en su posición subjetiva, que lo habilita para transformar la mera construcción del conocimiento en un acto creador. Este hacer en acto permite la emergencia de un sujeto deseante allí donde sólo existía un alumno al que se le enseña un conocimiento determinado y un docente que transmite ese conocimiento; así les posibilita a ambos el desarrollo de nuevas competencias que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es en esta línea de pensamiento que consideramos que incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje el uso de las TICs suplementa las estrategias pedagógicas, y le otorga un plus al proceso mismo: además de permitir un acercamiento entre el docente y el alumno, facilitan la interacción entre ambos, rompiendo con el modelo verticalista de poder, facilitando, al mismo tiempo, el aprendizaje cooperativo y promoviendo el desarrollo de nuevas habilidades y competencias laborales en docentes y alumnos, al respetar la singularidad de cada uno.

De nativos a inmigrantes digitales

En *Nativos e inmigrantes digitales*, Marc Prensky, en el año 2001, escribía que los *nativos digitales*, personas que nacen y crecen en el mundo digital, que prefieren los procesos y las multitareas en paralelo, los gráficos antes que el texto y que funcionan mejor cuando trabajan en red, piensan y procesan la información de diferente manera que

necesaria de un orden para que haya acto creador. Pues de no haber la desorganización de un orden, el acto creador será un dormir en las condiciones de la estética de la época.

los *inmigrantes digitales*, personas (por ejemplo, docentes) que por no haber nacido en el mundo digital no hablan su lengua aunque se adapten a ella.

Siguiendo el pensamiento de ese autor, podemos pensar que Krabappel, en su condición de inmigrante digital, supone que al reproducir los viejos modelos de enseñanza favorece el proceso de aprendizaje de Bart y sus compañeros sin considerar que para ellos, nativos digitales, su estilo de enseñanza resulta inconsistente y aburrido, y los contenidos que intenta transmitir se encuentran descontextualizados de la realidad social a la que pertenecen.

Para Prensky (2001) esto se debe a que los inmigrantes digitales no tienen en cuenta que las diversas clases de experiencias conducen a diversas estructuras cerebrales, y que, por lo tanto, los patrones de pensamiento de Bart y sus compañeros, nativos digitales, se diferencian de los patrones de pensamiento de Krabappel, inmigrante digital, quien a pesar de adaptarse al uso de la tecnología en la vida cotidiana, no termina de comprender la lógica digital y posterga su uso como un recurso didáctico válido a la hora de construir el conocimiento. Su condición de inmigrante digital le impone a Krabappel un cambio de posición subjetiva que le permita reconocer y aceptar que el lugar de poseedora del conocimiento ya no le pertenece, y que el mismo puede ser construido de manera conjunta con sus alumnos.

Según Díaz Barriga (2011) el docente requiere mejorar y enriquecer las oportunidades de aprender a enseñar significativamente a sus estudiantes con apoyo en dichas tecnologías. Esto será posible sólo en la medida en que el profesorado arribe a formas de enseñanza innovadoras y se forme para participar de manera creativa y autogestiva en el seno de una comunidad educativa que desarrolla una cultura tecnológica (Díaz Barriga, 2011: 145).

Frente a esta situación podríamos afirmar que el aprovechamiento de las TICs con fines educativos no podrá resolverse si no se atiende con prioridad la necesidad de que los docentes desarrollen las competencias necesarias para incorporar su uso como herramienta didáctica dentro de sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, Zachary, el moderno maestro suplente, que por ser conocedor del lenguaje de Youtube, los videojuegos y las redes sociales, posee las competencias tecnológicas necesarias para hacer uso de las TICs incorporándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero desestima los viejos recursos utilizados por Krabappel para estimular a sus alumnos, los hace a un lado.

Ahora bien, ¿alcanza solo con poseer competencias técnicas que permitan hacer uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

De juegos, entretenimientos y aprendizajes

Consideramos que conjuntamente con el desarrollo de la autonomía y la inteligencia, el juego le brinda al niño la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y de afianzar el dominio del lenguaje como función simbólica. En la infancia el juego ocupa un lugar preponderante: a través de él, el niño refleja sus gustos y necesidades, manifiesta su personalidad, constituye su yo y es el medio más legítimo de aprender, transformándose en una actividad necesaria y formativa que le permite descubrir su mundo y adquirir nuevas destrezas. El niño, que no accede aún al aprendizaje, se introduce en el juego con intensidad, captando el significado de las cosas y la relación existente entre ellas, rechazando las situaciones de fracaso e insistiendo en procurar aciertos en forma espontánea y práctica.

Desde nuestra perspectiva, la incorporación de recursos lúdicos en el ámbito escolar posibilita un espacio común en el que se respetan las diferencias, se establecen acuerdos y se permite el desarrollo de las capacidades individuales.

Ahora bien, ¿son los juegos computacionales un recurso lúdico que permite desarrollar la autonomía y afianzar el dominio del lenguaje como función simbólica?

A la luz de la aparición de las nuevas tecnologías, la actividad lúdica no se desarrolla como antaño y poco a poco los inmigrantes digitales van incorporándose a las comunidades virtuales de los video-juegos. Este tipo de juegos son los preferidos de los nativos digitales quienes pasan la mayor parte del tiempo dentro del mundo virtual donde los juegos se desarrollan en tiempo real y son la vía regia para la socialización secundaria de los niños y adolescentes que, como Bart y sus compañeros, recorren su trayectoria escolar en la modernidad tardía.

En el mundo virtual no existen las fronteras y la falta de jerarquización en las relaciones promueve el aprendizaje colaborativo.

La programación y el diseño de los videojuegos se encuentran en su mejor momento, la similitud con la vida real es cada vez mayor y cada juego, según su complejidad, desarrolla distintas habilidades. Algunos facilitan la reacción perceptivo-motriz, estimulando la velocidad de reacción y obligando al jugador a dar una respuesta rápida a los estímulos. Este tipo de juegos favorecen el desempeño de tareas donde no es necesario elaborar un alto nivel de abstracción. Las habilidades que estimulan son compatibles con el tipo de aprendizaje memorístico instrumental que promueve el modelo de enseñanza predominante en la escuela. Las actividades que se llevan a cabo en los establecimientos educativos, tales como copiar largos textos del pizarrón o de un libro, realizar dictados, resolver problemas matemáticos simples y otras actividades que se

realizan en los primeros años de la escolaridad primaria, así como también la fragmentación de los contenidos y la memorización de los mismos, no requieren del desarrollo de grandes habilidades por parte del alumno ya que el conocimiento fue presentado como un conjunto de saberes fragmentados.

Otro tipo de juegos, como los de aventura y de estrategias, mediatizan la agresividad, requiriendo del jugador otras aptitudes diferentes de la respuesta sensorio-motriz. En ellos el jugador debe recoger objetos y, a medida que el juego avanza, estos objetos le permiten resolver las nuevas dificultades que se le presentan. La búsqueda de estrategias para la recolección de los objetos y su posterior utilización de los mismos es propicia para desarrollar rasgos psico-epistémicos, que son la condición necesaria para que el aprendizaje del sujeto no sea equivalente a un mero aprendizaje memorístico.

En los juegos deportivos se desarrollan habilidades del tipo sensorio-motrices y requieren de rasgos psico-epistémicos que permitan elaborar planes de juegos, lo que implica pensar en simultáneo el plan de juego con las respuestas sensorio-motrices o pensar ese plan de juego momentos antes de dar una respuesta motriz. Para alcanzar la victoria en este tipo de juegos, es necesaria una plasticidad actitudinal que permita recuperar el bagaje de estrategias de pensamiento posibilidades conceptuales que posee el participante. La elección de estas se apoya en las disposiciones más generales de la personalidad y sus habilidades para rearmarlas frente a una realidad externa que no le resulta favorable. Estos juegos son propicios para el desarrollo de otro tipo de capacidades, que requieren de tareas de mayor complejidad conceptual, favoreciendo las habilidades y niveles de operaciones lógicas que preparan al sujeto para desplegar una actitud científica.

Es claro que el modelo de enseñanza que Krabappel reproduce no es compatible con el desarrollo de las capacidades que estimulan estos juegos. Al no tener en cuenta las singularidades cognoscitivas y el desarrollo de nuevas habilidades estimuladas por el uso de los juegos computarizados se produce un estancamiento en la producción del conocimiento, dejando por fuera del sistema educativo a un número elevado de sujetos que por falta de incentivo, fracasan en el proceso de escolarización. Asimismo, Zachary hace uso de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero ¿las condiciones bajo las cuales incluye la tecnología dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje garantiza la estimulación de las capacidades que los video juegos estimulan? ¿Su modelo de enseñanza permite a sus alumnos desarrollar una actitud científica?

De competencias y algo más

Consideramos que los avances científicos y tecnológicos han provocado una ruptura en desquebrajamiento del modelo educativo tradicional, en el que predominaba el imaginario social de que el docente es quien posee el conocimiento y en el cual el alumno sería un sujeto social desvalorizado por no poseerlo. Esto invita a los docentes a desarrollar nuevas competencias profesionales para afrontar las exigencias y los requerimientos de los nuevos retos que la era digital impone, garantizando una formación integral a quienes transitan por los claustros de los establecimientos educativos. La UNESCO (2008) en *Estándares de competencias en TICs para docentes*, sostiene que *“gracias a la utilización continua y eficaz de las TIC en procesos educativos, los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir capacidades importantes en el uso*

de estas. El docente es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir esas capacidades” (p. 2).

Charría, Prowesk, Uribe, Rodríguez, López Lesmes y Arenas Ortiz (2011) en su texto “Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales” definen las competencias como las habilidades, conocimientos, actitudes y potencialidades de un individuo, así como también su puesta en práctica.

Para Ana Hirsch Adler (2005), las competencias profesionales hacen referencia a cuatro grandes grupos para los cuales define rasgos determinados: las *competencias cognitivas y técnicas* hacen referencia al conocimiento, la formación, preparación y competencia profesional, formación continua, innovación y superación, conocimiento y habilidades técnicas; las *competencias sociales* están integradas por compañerismo y relaciones, comunicación, saber trabajar en equipo; las *competencias éticas* están conformadas por responsabilidad, honestidad, ética profesional y personal, respeto y actuar con sujeción a principios morales y valores; y por último las *competencias afectivo-emocionales* hacen referencia a la identificación con la profesión y la capacidad emocional.

En el ámbito educativo, la formación por competencias en los docentes, con la finalidad de que al desempeñar su labor educativa incluyan el uso de las TICs, es sinónimo de un cambio en las concepciones y prácticas de la enseñanza, de los enfoques de aprendizaje, de las formas de organizar los contenidos curriculares y del diseño de los recursos didácticos. Este reto abre una nueva dimensión en el enfoque de la formación docente que va más allá de la capacitación instrumental básica para el manejo de las TICs.

Desde una perspectiva ética que involucre el deseo del enseñante, el uso de las TICs como herramienta didáctica amerita del docente una toma de posición que implique la puesta en juego de su responsabilidad como sujeto

deseante. Responsabilizándose de las implicancias intersubjetivas de sus actos en el proceso de enseñanza-aprendizaje podrá desarrollar estrategias didácticas que les permitan a los alumnos vivenciar el desarrollo de la ciencia y crear su propio estilo de aprendizaje durante la adquisición de nuevos conceptos.

Compartir el proceso de la construcción del conocimiento facilita la apropiación de los contenidos por parte del alumno y beneficia la construcción de subjetividades propicias para el posterior desarrollo del sujeto dentro de la sociedad contemporánea.

Un modelo que des-responsabiliza

En los establecimientos educativos, las clases magistrales, como las que despliega Krabappel, ocupan un lugar privilegiado, desfavoreciendo el proceso de aprendizaje de los niños y adolescentes posmodernos.

En la escuela los contenidos se distribuyen por asignatura generando en Bart y sus compañeros la percepción de que existe una falta de conexión lógica en la presentación de los mismos y en consecuencia no logran asimilarlos conceptualmente. A esto se le suma la problemática de que, en el aula, los contenidos son transmitidos para todos por igual, sin respetar las singularidades cognoscitivas² de los educandos como parte

² El término singularidades cognoscitivas es definido por Fernández Zalazar como nuevas características estructurales y funcionales cognitivas que en un determinado entorno hacen que cada persona sea singular, única e irrepetible, entendiéndose, además, que las posibilidades de dicha singularidad son dinámicas y cambian según el entorno y los procesos cognitivos-afectivos que se ponen en juego en cada situación de aprendizaje.

del proceso de su formación y dejando por fuera del sistema educativo a quienes, como Bart, necesitan de un nuevo enfoque en los modelos de enseñanza que le permitan construir el conocimiento de manera colaborativa responsabilizándose de sus acciones.

El modelo tradicional de enseñanza, propio de la sociedad disciplinaria, que Krabappel utiliza para transmitir los conocimientos, des-responsabiliza a Bart y a sus compañeros, los infantiliza y los pretende obedientes imposibilitándoles el desarrollo de la confianza en sus habilidades para producir conocimiento. Desde la lógica del modelo de enseñanza que tiene sus raíces en la modernidad, el alumno estudia de manera memorística los contenidos que el docente le transmite ya que es él quien los posee y los resultados a largo plazo dan cuenta de que sólo aprenden para aprobar la lección y no para hacerse responsables de su desarrollo como sujetos del conocimiento.

Los niños y adolescentes que como Bart y sus compañeros transitan su trayectoria escolar en la actualidad, han nacido en la era digital; en ella el desarrollo de las TICs ha propiciado el surgimiento de nuevos estilos comunicacionales y de nuevas competencias cognitivas, facilitando la creación de nuevas dimensiones en las categorías de autor y lector que han posibilitado la construcción de un nuevo sujeto del conocimiento.

Zachary hace uso de los mensajes de texto para transmitirle a sus alumnos la tarea que deberán resolver, así como también utiliza las redes sociales para comunicarles los múltiplos de 7. ¿El uso que Zachary hace de la tecnología facilita la construcción del conocimiento? ¿El modo en que Zachary incorpora el uso de la tecnología dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje hace diferencia con el viejo modelo de enseñanza que utiliza Krabappel?

Para quienes estamos inmersos en el ámbito educativo la realidad nos indica que el uso de las TICs se abre paso con perseverancia y tenacidad; es por ello que consideramos de suma importancia la necesidad de promover la creación de nuevos enfoques didácticos que permitan consolidar el uso de las TICs como un instrumento favorable para el desarrollo de nuevos conocimientos, propiciando la creación de condiciones objetivas y subjetivas que faciliten la inserción de los niños y adolescentes en la sociedad contemporánea, ofreciendo una formación que incluya la utilización de las mismas y orientando su uso para la promoción de una actitud científica en el alumno.

Asimismo, es importante tener en cuenta que cada docente, al comunicar los conocimientos técnicos de su disciplina, hace una lectura desde su propia subjetividad, de la metodología que los especialistas desarrollan estableciendo las pautas necesarias para llevar a cabo una buena función docente. De este modo, en el acto de construir el conocimiento hace uso de los diversos recursos internos con los que cuenta creando un estilo que le es propio, permitiéndole suplementar los modelos de enseñanza preestablecidos.

Accediendo a la in-formación digital

Si bien sabemos que en la sociedad contemporánea el uso de la tecnología es masivo, no podemos dejar de tener en cuenta que su acceso depende del lugar y de las posibilidades económicas y cognitivas de cada uno.

Solemos hablar de la “brecha digital” como consecuencia del modelo económico que divide a aquellos que pueden acceder al uso de las TICs de quienes no tienen acceso a las mismas. Con intenciones de subsanar este fenómeno, el Estado Argentino elabora proyectos para favorecer el acceso a la tecnología de los que menos tienen y la escuela se ha convertido en la institución por excelencia

a la que estos proyectos van dirigidos. El plan *Conectar Igualdad*, programa que busca valorizar la escuela pública achicando las brechas digital y educativo-sociales, es un ejemplo de ello.

Sin embargo, esto no alcanza para fomentar el uso adecuado de la tecnología en el ámbito educativo con la intención de promover la alfabetización digital. También es necesario reconocer las limitaciones de la accesibilidad en relación con los contenidos que circulan en la Web.

Cuando se hace referencia a la posibilidad de obtener información en la Web, el vocablo “accesibilidad” adquiere otra dimensión: su significado nos indica que cualquier usuario puede visitar cualquier sitio y comprender toda la información que en él circula, con el plus de tener la suficiente habilidad para navegar sin sentirse perturbado por las barreras tecnológicas. Sin embargo, no todos los usuarios poseen las mismas posibilidades para navegar ni lo hacen de la misma manera.

Teniendo en cuenta que cada usuario posee modalidades cognitivas, sensoriales y motrices diferentes, podríamos afirmar que los contenidos que circulan por la Web no son comprendidos de la misma forma por todos los usuarios, con lo cual la selección apropiada de los mismos muchas veces se complejiza. ¿Cómo aprovechar este recurso para entusiasmar a quienes, como Bart, no lo hacen con una tarea escolar?

Así como el Estado fomenta políticas públicas para posibilitar el acceso tecnológico sin distinciones sociales y económicas con la finalidad de lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, consideramos que tanto Krabappel como Zachary deberían garantizarle a Bart y sus compañeros el desarrollo de ciertas competencias cognitivas que les

permitan comprender y recolectar la información obtenida en la web, orientándolos para que logren capturar la información pertinente, estableciendo parámetros de búsqueda que permitan seleccionar la calidad de los contenidos, evaluando la forma de representación, de interacción y la organización que los mismos poseen. De esta manera, la Web podría transformarse en un recurso didáctico atractivo para Bart y sus compañeros, al tiempo que los motivaría para desarrollar su creatividad y su capacidad de conceptualización, brindándoles la posibilidad de aprehender nuevos contenidos, promoviendo nuevas formas de lectura y de competencias cognitivas que les faciliten la interpretación y la interacción con el medio y les ofrezcan las posibilidades adecuadas para escribir y leer en estructuras descentralizadas y así favorecer el desarrollo de estrategias que les permitan utilizar sus conocimientos para construir sus propias significaciones.

A la luz de estas consideraciones creemos que no es posible pensar en la accesibilidad relacionada únicamente con el acceso a la tecnología orientando propuestas que garanticen el uso de la misma por la mayor parte de la población, sino que también urge la necesidad de desnaturalizar la mirada que hace foco en la tecnología como déficit suponiéndola, como lo hace Krabappel, un obstáculo para el aprendizaje o bien, como en el caso de Zachary, considerarla como la única manera posible de garantizarlo. Esto exige del docente no sólo el desarrollo de competencias cognitivas y técnicas, además es importante que tanto uno como el otro desarrollen competencias éticas, sociales y afectivo-emocionales que les permitan suplementar su modelo de enseñanza, promoviendo la interacción y el trabajo cooperativo, construyendo el conocimiento de manera conjunta, y otorgándole a los

estudiantes un lugar más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el desarrollo de competencias en los niños y adolescentes y, por qué no en el docente, favorecerá el acceso a los beneficios que el uso de las nuevas tecnologías le otorga a la educación.

Consideraciones finales y sugerencias

Desde fines del siglo XX se han producido cambios en la sociedad. La inserción de las TICs en el sistema educativo ha dejado atrás la lógica de las sociedades disciplinarias, generando el declive de las instituciones educativas que fueron creadas con la doble finalidad de promover, por un lado, el desarrollo del sujeto inmerso en la sociedad disciplinaria, y por el otro reproducir discursos afines a las necesidades del Estado Nación.

Más allá de que los docentes desarrollen competencias que le permitan pensar estrategias didácticas que, al igual que Zachary, incluyan el uso de la tecnología partiendo del uso cotidiano que le dan sus alumnos para que resulten aprovechables en el ámbito educativo, sería conveniente que el proceso de enseñanza-aprendizaje se asiente en el doble movimiento de la ética que se expresa en la dialéctica entre lo particular y lo universal-singular. Un primer movimiento que indique el tránsito de los juicios morales, propios del docente, al universo de conocimientos disponibles sobre el uso de la tecnología y un segundo movimiento que suplementa al anterior dando cuenta de la singularidad de cada situación que se presente en el aula y otorgándole al docente un plus que le permita crear su propio estilo de enseñanza para dar lugar, dentro de la relación educador – educando, a un cambio de posición subjetiva en ambos actores que componen la diada del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto permitiría el

desarrollo de nuevas singularidades cognoscitivas, desnaturalizaría la mirada que hace foco en la tecnología como déficit y favorecería la creación de nuevos estilos de enseñanza y aprendizaje propiciando el surgimiento de un acto creador al realizar el acto de enseñar.

Bibliografía

- ARIEL, A. (1994). *El Estilo y el Acto*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- BENBENASTE, N. (1995). *Sujeto = Tecnología* Política/ Mercado*. Argentina: Eudeba
- BENBENASTE, N. (2001). *Ciencia, Tecnología y Política*. Argentina: Eudeba.
- CAPLAN, G. (2002). *Creación de sitios para personas con minusvalías en Galería 2002 de diseño Web*. Barcelona: Inforbooks's
- CASTELS, M. (1997). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Vol. I: La sociedad en red. Madrid: Alianza
- CHARRÍA ORTIZ, V. H.; PROWESK, K.; URIBE RODRIGUEZ, A. F.; LÓPEZ LESMES, C. & ARENAS ORTIZ, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. *Psicología desde el Caribe*, nº 28, 133-165.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2011). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En Carneiro, R., Toscano, J.C. & Díaz, T (Coords) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 139-154). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- HIRSCH ADLER, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre la ética profesional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(1). Recuperado de <http://www.redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- LANDOW, G. P. (1996). *Hipertexto*. Barcelona: Paidós

- MICHEL FARIÑA, J. J. (2008). *Ética. Un Horizonte en Quiebra*. Buenos Aires: Eudeba
- NERI, C. & FERNÁNDEZ ZALAZAR, D. (2008). *Telarañas de Conocimiento. Educando en Tiempos de la Red Web 2.0*. Argentina: Libros y Bytes.
- OVIEDO G., Y. (2009) Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Apertura*, 1 (1), 76-83.
- PISCITELLI, A. (2011). Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable. En Carneiro, R., Toscano, J.C. & Díaz, T (Coords) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 71-78). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- PRENSKY, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. Traducción libre del documento de Marc Prensky (1). *On the Horizon*, MCB University Press, 9 (5). Recuperado de http://phobos.xtec.cat/jsamarra/images/stories/fitxers/natiu_sdigitals.pdf
- SALOMONE, G. & DOMÍNGUEZ, M E. (2008). *La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Volumen I. Fundamentos*. Buenos Aires: Letra Viva
- UNESCO (2008) *Estándares de Competencia en TIC para Docentes*. Londres. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresdocentesUnesco.php>
- VIGOTSKY, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- VIGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.

Epílogo

Cuando el coronavirus cierra la escuela

Elizabeth Ormart y Juan Jorge Michel Fariña

La ética de la escuela ante una pandemia

¿Los Simpson predijeron el Coronavirus? Cuando a fines de 2019 se comenzaron a difundir las noticias del COVID-19, las redes se encargaron de difundir la noticia: en dos episodios de Los Simpson se evocaba la incipiente pandemia. La referencia no podía ser más oportuna, porque coincidía con el 30 aniversario del estreno norteamericano de The Simpsons, acontecido un 17 de diciembre de 1989. Y efectivamente, la emblemática serie animada anticipó el tema en dos capítulos que vale la pena recordar, porque permiten introducir cuestiones interesantes en torno a la responsabilidad ética de la escuela ante una catástrofe.

En el capítulo 21 de la cuarta temporada, estrenado el 6 de mayo del 1993, Homero encarga un exprimidor de jugo el cual le es enviado desde Osaka (Japón), pero en el momento del empaquetado en origen, uno de los trabajadores que está afectado por una extraña gripe, tose sobre el producto que está embalando. Homero recibe la caja y al abrirla se contagia, desencadenando así una epidemia en Springfield.



En otro capítulo, en este caso más reciente (temporada 23, 2012), la familia Simpson está disfrutando de un crucero en alta mar. La excursión llega a su fin, pero Bart no quiere regresar al colegio. Se le ocurre entonces proyectar una película sobre un virus llamado “Pandora” para que los tripulantes la vean y creen la historia de que no es seguro regresar a tierra firme. Como consecuencia, el crucero entero entra en cuarentena. El episodio se titula “Algo muy divertido que Bart no volverá a hacer”, y permite explorar el pánico al contagio y a la vez analizar los alcances y límites de las (in)conductas en la infancia.¹

La serie permite así dos analogías con la tragedia del Coronavirus: por un lado, la presencia de una amenaza desconocida que ha llegado desde el continente asiático; por otro, la reacción de los seres humanos frente a la indefensión y la incertidumbre.

¹ El 30 de enero de 2020 fue retenido un crucero en Civitavecchia (Italia) por un posible y altísimo caso de coronavirus. Los más de 6.000 tripulantes debieron cumplir la cuarentena para recién después ser liberados y desembarcar.



La pandemia y la ética ante la catástrofe

Los desastres contemporáneos van trazando una geopolítica del espanto, cuyas coordenadas son cada vez más inciertas. Desde la tierra que tiembla y las aguas que lo arrasan todo, pasando por los virus, epidemias y hambrunas, hasta los riesgos ecológicos y las múltiples formas de la aniquilación humana, la humanidad asiste cotidianamente a la evidencia de su fragilidad.

Al mismo tiempo, la globalización de las imágenes del horror a través de los medios, genera un desafío inédito. Puede conducir tanto a una banalización del horror como a una genuina toma de conciencia y al emprendimiento de iniciativas para revertir el estado de las cosas. Se abre así el desafío más grande en la historia de la humanidad: cómo reconstruir un mundo posible para las generaciones presentes y futuras. Estas nuevas bases éticas, económicas y sociales deben trascender el voluntarismo para ser formuladas en programas lúcidos y claros, y ser plasmadas en acciones concretas. (Michel Fariña, 2005).²

² Documento preparado para la convocatoria del I World Congress on Human Factor in Disaster Prevention and Intervention. Learning from Disaster: Shaping a New Eecosocial and Economical Future, Canarias, 21 al 23 de junio, 2006.

En un documento preparado por la World Psychiatric Association en colaboración con el International Bioethical Information System, se establecieron cinco grandes vectores para abordar las catástrofes:

Naturaleza / Accidente / Economía / Armamento / Instituciones

La idea de “vectores” busca dar cuenta de la complejidad de cada situación. Cuando se produce una catástrofe, siempre el foco está puesto en alguno de estos escenarios, pero los otros no están ausentes, sino que concurren y, muchas veces aparecen determinando diagnósticos y modos de intervención. Al mismo tiempo, este sistema de cinco entradas busca relativizar la errónea división entre desastres “naturales” y “humanos”, manteniendo, sin embargo, el punto irreductible que tiene cada uno de ellos en determinados eventos (de lo cual la fuerza de la naturaleza en el tsunami asiático, los virus o las pandemias, resultan ejemplos paradigmáticos).³

Cobran así una nueva dimensión las distintas estrategias de intervención, las cuestiones forenses y jurídico-legales involucradas, como así también el rol de los medios de comunicación, la función de la tecnología y por cierto la dimensión subjetiva, expresada en procesos de espiritualidad o de carácter artísticos y resilientes.

Es en este contexto donde la ética se vincula con el acto creador. La literatura, la plástica, la música, el cine, las series animadas, son escenarios que permiten abordar las catástrofes desde un doble ángulo. Por un lado, para comprender mejor la índole del padecimiento humano a través de la mirada que aporta el artista al evento

³ Multimedia IBIS “Intervención en Desastres: Ética y complejidad”. Desarrollada por el Programa de Ciencia y Técnica de la UBA. Carlos Gutiérrez, Gabriela Salomone, Armando Kletnicki, bajo dirección de Juan Jorge Michel Fariña, Programación 1989-2001.

disruptivo. Por otro, tomando al acto creador como vía de elaboración singular y colectiva frente a situaciones extremas.

La difusión de una serie como Los Simpson va en esa dirección. El tratamiento que se haga de aquellos episodios como recurso en situaciones de cuarentena puede resultar inspiradora para docentes y estudiantes.

Escuelas cerradas o escuelas abiertas: una falsa dicotomía

Las instituciones educativas son espacios en los que no solo se imparten conocimientos, sino que además constituyen ámbitos de interacción social y redes de soporte para las situaciones vitales disruptivas.

Los colegios permiten recibir poblaciones heterogéneas que afrontan a lo largo del ciclo escolar diversas situaciones, como mudanzas, divorcios, enfermedades, duelos, crisis económicas, etc. Las instituciones educativas pueden constituirse en agentes de salud mental ante situaciones imponderables, ofreciendo espacios de contención y tramitación de estas crisis.

En el mencionado episodio de la gripe que llega de Osaka vemos que cobran actualidad temas que existían antes de la pandemia del coronavirus, como la escasez y suba de los medicamentos, los mensajes de las autoridades políticas buscando llevar tranquilidad a la población, etc. Y aunque el acierto de los guionistas se detiene allí, podríamos ir más lejos y continuar la ficción. El coronavirus ha hecho estragos a nivel mundial, a punto tal que el cierre de colegios y universidades se impuso como una realidad inexorable. Esta medida resulta claramente preventiva de la salud física, pero ¿es beneficiosa para la salud mental? ¿Qué ocurre cuando

los colegios cierran y los niños quedan en sus casas? ¿En qué espacio-tiempo los niños podrán tramitar sus miedos y preocupaciones?

La enfermedad de los propios padres en la infancia, conlleva fantasías de muerte. El escenario más temido por un niño es la muerte de sus figuras primarias que se desencadena en situaciones de pandemia. Y el espacio-tiempo de tramitar esos temores se clausura con el cierre de la escuela y deja a los niños con sus temores y mudos frente a ellos.⁴

Los niños llevan adelante importantes procesos de subjetivación, socialización y desarrollan redes de contención ante catástrofes sociales en la escuela. ¿Cómo garantizar el cuidado de las niñeces actuales de forma integral? ¿Cómo tomar medidas que contemplen no solamente la salud física sino también su salud mental?

La solución tendrá que ver con la creación de nuevos espacios virtuales de interacción. Espacios que las nuevas generaciones han conquistado con sus celulares y sus tablets y que la escuela, anacrónicamente, se resiste a implementar en forma plena.

Al tiempo que niños y niñas dejan de asistir al edificio del colegio, es importante pensar en nuevos espacios de aprendizaje, de interacciones académicas y afectivas que les mantengan en ejercicio de un pensamiento activo. Que los colegios no desaparezcan de la vida cotidiana, sino que generen nuevos espacios y tiempos de interacción posibilitados por la virtualidad.

Por cierto, esto abre una cuestión central respecto del valor del cuerpo y la pregunta sobre qué actividades pueden ser realizadas de manera remota y cuáles no. Tema de primer

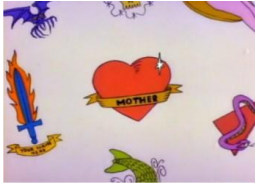
⁴ Ormart, E (2020) ¿Qué nos enseña el cine sobre la experiencia de la muerte en la infancia? En Ormart & Fernandez (Comp) Enseñar ESI con cine y series. San Luis Neu.

orden que la pandemia ha puesto sobre el tapete, y que se transforma en cuestión crucial de la agenda en educación. Y una vez más, la ética aparece aquí no para tomar posición a favor o en contra, sino para suplementar la situación. Poder así pensarla en nuevas coordenadas que amplíen el horizonte es el desafío a que nos convoca, treinta años después y con vigencia inusitada, esta serie inspiradora.

Índice de imágenes referenciadas

Pág. 16

<http://www.aesthetika.org/Tatuajes-en-la-escuela-primaria>

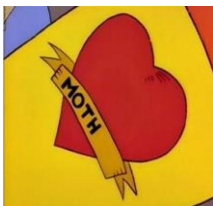


Pág. 17

<http://www.aesthetika.org/Tatuajes-en-la-escuela-primaria>



<http://www.aesthetika.org/Tatuajes-en-la-escuela-primaria>



Pág 45

<http://www.aesthethika.org/Politicamente-incorrectos>



Pág. 49

<http://www.aesthethika.org/Soy-especial-Etica-y-diversidad>



Pág 57

<http://www.aesthethika.org/La-ciencia-y-la-tecnologia-entre>



Pág. 66

<http://www.aesthetika.org/La-ciencia-y-la-tecnologia-entre>



Pag. 68

<http://www.aesthetika.org/La-ciencia-y-la-tecnologia-entre>



Pág. 70

<http://www.aesthetika.org/La-ciencia-y-la-tecnologia-entre>



Pág. 85

https://simpsons.fandom.com/wiki/Lisa_Gets_the_Blues



Pág 99

<https://www.youtube.com/watch?v=vL00vEy7q84>



Pág. 102

<https://www.youtube.com/watch?v=vL00vEy7q84>



Pág. 108

<https://www.youtube.com/watch?v=6UGjvpkBycM>



Pág. 109

<https://www.youtube.com/watch?v=6UGjvpkBycM>



Pág. 113

https://thesimpsonsrp.com/episodios_simpson/las-chicas-solo-quieren-sumar/



Pág. 119

https://thesimpsonsrp.com/episodios_simpson/las-chicas-solo-quieren-sumar/



Pág. 121

https://thesimpsonsrp.com/episodios_simpson/las-chicas-solo-quieren-sumar/



Pág. 123

<https://www.youtube.com/watch?v=TPRV2GHHKEY>



Pág. 124

<https://www.youtube.com/watch?v=TPRV2GHHKEY>



Pág. 130

<https://www.youtube.com/watch?v=TPRV2GHHKEY>



Pág. 133

<https://www.youtube.com/watch?v=IXQhrFQxGbY>



[http:// www.aesthetika.org/El-problema-de-la-objetividad-en](http://www.aesthetika.org/El-problema-de-la-objetividad-en)

Área Social	Área Institucional	Área Interpersonal	Área personal
 <ul style="list-style-type: none">· Influencia económica, social, etc.· Influencia de la familia· Influencia del contexto cultural	 <ul style="list-style-type: none">· Curriculum educativo· Influencia de la institución· Exigencias administrativas y tiempos institucionales.	 <ul style="list-style-type: none">· Relacion de los niños con los adultos· Prejuicios.· Amores y odios· Relación con los pares.	 <ul style="list-style-type: none">· Capacidades.· Habilidades.· Inteligencias múltiples.· Preferencias· Motivación· Valores.

Pág. 137 <https://www.youtube.com/watch?v=IXQhrFQxGbY>



<http://lossimpsonsonlineseries.blogspot.com/2014/07/los-simpsons-online-06x21-lucha.html>



Pág. 142

<http://lossimpsonsonlineseries.blogspot.com/2014/07/los-simpsons-online-06x21-lucha.html>



Pág. 147

<https://www.youtube.com/watch?v=DSRYFjA1mHQ>



Pág. 164

<https://www.youtube.com/watch?v=kr301sgU4k0>



<https://www.youtube.com/watch?v=kr301sgU4k0>

