1º Volumen

X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas

Las urgencias del presente:

Desafíos actuales de las ciencias sociales y humanas

Actas

27, 28 y 29 de noviembre de 2019

Pabellón Venezuela, Ciudad Universitaria

ciffyh Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC
CONICET I D H
Área de Publicaciones
ffyh Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC
UNC Universidad Nacional de Córdoba

Actas X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente : desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas : tomo 1 / Ana Testa, Edgar Rufinetti, Laura Arese... [et al.].- 1a ed.- Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1591-0

1. Ciencias Sociales. 2. Ciencias Sociales y Humanidades.
CDD 300.72

Publicado por
Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC
Córdoba - Argentina
1º Edición

Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll
Diagramación: María Bella
2020

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

1º Volumen

X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas

Las urgencias del presente:

Desafíos actuales de las ciencias sociales y humanas

Actas

ciffyh Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC
CONICET I D H
Área de Publicaciones
ffyh Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC
UNC Universidad Nacional de Córdoba

Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Candelaria De Olmos Vélez

Centro de Investigaciones de la FFyH
María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaría Académica: Dra. María Soledad Boero

Área Educación: Dr. Octavio Falconi Novillo

Área Feminismo Género y Sexualidades: Dra. Maite Rodigou Nocetti

Área Historia: Dra. Griselda Tarragó

Área Letras: Espec. Florencia Ortíz

Área Filosofía: Dra. Paula Hunziker

Área Ciencias Sociales: Dra. Gabriela Lugones

Instituto de Humanidades (UNC-CONICET)

Directora: Dra. Alicia Gutiérrez

Vicedirectora: Dra. Mónica Gordillo

Contactos

Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon"

Pabellón Agustín Tosco (primer piso) / Ciudad Universitaria

FFyH - UNC / Córdoba - Argentina

Teléfono: 0351-5353610, interno 50070

Dirección electrónica: tecnicaciffyh@gmail.com

Instituto de Humanidades (IDH)

Pabellón Agustín Tosco (primer piso) / Ciudad Universitaria

FFyH-UNC / Córdoba-Argentina

Teléfono: 0351-5353610, interno 50112

Dirección electrónica: idh.institutodehumanidades@gmail.com

Dirección electrónica de la Secretaría del

X Encuentro Interdisciplinario de

Ciencias Sociales y Humanas:

sec.jornadas.ciffyh@gmail.com

Comité Organizador

Ma. Soledad Boero

Alejandra Soledad González

Paula Hunziker

Cecilia Jiménez

Ma. Gabriela Lugones

Natalia Martínez Prado

Cecilia Martínez

Eduardo Mattio

Ma. Florencia Ortiz

Silvia Servetto

Comité Académico

Mirta Antonelli

Silvia Ávila

Gabriela Cecchetto

Octavio Falconi

Ana Beatriz Flores

Mónica Gordillo

Alicia Gutiérrez

María Elena Legaz

Patricia Morey

Javier Moyano

Ana Inés Punta

Maite Rodigou Nocetti

Sergio Sánchez

Griselda Tarragó

Liliana Vanella

Marisa Velasco

Índice

Presentación: *Las urgencias del presente*
EDUARDO MATTIO (CIFFYH) Y ALICIA GUTIERREZ (IDH-CONICET) 17

SIMPOSIO Crítica, pedagogía, educación: debates actuales 21

Presentación
ANA TESTA (UNC), EDGAR RUFINETTI (UNC), LAURA ARESE (UNC) 21

Politización de la sociedad, TICs y pedagogías críticas: posibles nexos
AURELI, MAURICIO 22

Disponibilidad institucional y disponibilidad docente en las propuestas institucionales en torno al juego para niños y niñas de 0 a 3 años
CASELLA, JORGELINA MARÍA INÉS y VARGAS, CAROLA INÉS 33

Resignificando la relación democracia-educación pública frente a los efectos del contexto neoliberal (2015-2019)
CHIALVO, JOSEFINA y MANSILLA, VALENTÍN 42

El campo pedagógico. Disquisiciones epistemológicas
ROSSO, CAREN NATACHA 51

Entre la obsolescencia y la resistencia, el amor
SARABIA SÁENZ, NOELIA ANAHÍ 64

Crítica al pensamiento crítico
SOTA, EDUARDO MARÍA 72

SIMPOSIO Investigar sobre procesos de aprendizaje desde el campo pedagógico y sus derivas para pensar la enseñanza en la actualidad 82

Presentación
PATRICIA MERCADO (UNC), NATALIA GONZÁLEZ (UNC), GABRIELA SABULSKY (UNC) Y CECILIA MARTÍNEZ (UNC) 82

La práctica entre varios como dispositivo en la intervención de los Departamentos de Orientación Educativa
ALTERMAN, NORA; MUIÑO, LAURA Y PARTEPILO, VANESA 84

Enseñar y aprender: entre premios, mérito
y la romantización del "yo puedo" individual
BELTRAMINO, LUCIA y PICCOLO, FLAVIA BEATRIZ 95

Las vacunas, una controversia socio-científica para abordar la
complejidad en la enseñanza de las ciencias naturales
BIBER, PRISCILA ARIADNA; PELÁEZ ZANATTA, CITLALI y OCCELLI, MARICEL 105

"Los estudiantes migrantes que tenemos". Una revisión de estudios
en latinoamérica sobre la presencia multicultural en las aulas
HEREDIA, MARÍA CAROLINA 117

Estrategias de aprendizaje de estudiantes de la Maestría
en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías
LADRÓN DE GUEVARA, MARÍA CARMEN; CADILE, MARÍA SILVIA y BOSCH ALESSIO, CONSTANZA DANIELA 128

Aproximaciones a preferencias en los procesos de aprendizaje
en una comunidad virtual
GHELFI, FLORENCIA; NEGRO, FRIDA y MARTINEZ PILAR 139

Aprender Ciencias de la Computación en las escuelas secundarias
ECHEVESTE, MARIA EMILIA y MARTINEZ, CECILIA 151

Comprender sentidos y construir significados acerca de aprender
en las actuales condiciones de época
GONZÁLEZ, NATALIA; RODRÍGUEZ, CAROLA y MERCADO, PATRICIA 161

Habitar los intersticios.
Espacios de interacción coetánea y de mediación intergeneracional
NIEVE, GABRIEL ARMANDO 172

Aprendizaje y posicionamientos subjetivos frente a la
educación durante la formación docente
PASCUALETTO, GRACIELA SUSANA 179

Categorías teóricas para analizar el aprendizaje en entornos virtuales:
construcción de un marco teórico provisorio
SABULSKY, GABRIELA 189

Acerca de la necesaria incorporación de la neuropsicología
al campo de las ciencias de la educación
SAPPIA, CRISTINA MARIA DEL MILAGRO 203

**SIMPOSIO Educación de jóvenes y adultos:
desafíos en torno a la especificidad pedagógica 210**

Presentación
MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI (UNC), JANE PAIVA (UERJ), MARIANA TOSOLINI (UNC) Y ANA KARINA BRENNER (UERJ) 210

Las especificidades de la Educación de Adultos a través de su reglamentación
y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1901 y 1974
ARECO, INÉS; RODRÍGUEZ TAKEDA, JUANA y WILSON, PATRICIA 211

El hacer de una maestra. Práctica pedagógica con estudiantes jóvenes
y adultos en dos contextos institucionales diferentes
BLAZICH, GLADYS 223

La educación secundaria de adultos, entre el mandato el nivel y
las características de sus destinarios: algunos desafíos pedagógicos
CABRERA, MARÍA EUGENIA y BARGAS, NOELIA 233

Educación de Jóvenes y Adultos a partir de una experiencia de
extensión universitaria vinculada con docencia
DI MATTEO, ÁLVARO JAVIER; VILA, DIANA y FONTANA, SONIA 245

Construcción del Documento "Cuaderno de trabajo". Una experiencia
colaborativa con docentes de jóvenes y adultos de la Municipalidad de Córdoba
LORENZATTI, MARÍA DEL CARMEN; MONTENEGRO, MARCELA y TOSOLINI, MARIANA 257

Jóvenes, Adultos y TIC. Una experiencia de aprendizaje expansivo
en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales
OJEDA, PABLO MAXIMILIANO 266

Proceso colectivo de formación de alfabetizadoras.
Mirar y pensar las prácticas
BEINOTTI, GLORIA EDITH y LORENZATTI, MARÍA DEL CARMEN 277

Acompañamiento a alfabetizadores de jóvenes y adultes
de la Universidad Popular de Colonia Caroya
COTTA CARRIZO, CARLA; PINOTTI, MARÍA LAURA y SANCHEZ PAMELA AYELEN 286

Prácticas de lectura y escritura en los procesos de institucionalización
de la literatura desarrollada en contextos de privación de libertad
WILSON, PATRICIA 299

Formación docente y enseñanza en Educación de Jóvenes y Adultos.
Análisis de una experiencia de trabajo colaborativo con docentes municipales
ARRIETA, ROCÍO; BOWMAN, MARÍA ALEJANDRA y DELPRATO, MARÍA FERNANDA 309

SIMPOSIO Infancias invisibles y vulnerables **319**

Presentación
SERGIO ANDRADE (UNC), MARINA YAZYI (UNC) Y MARÍA EUGENIA BELLONE CECCHIN (UNC) 319

Entre niñeces y libros.
La edición cartonera como laboratorio de relatos
BELLONE CECCHIN, MARÍA EUGENIA; ESPECHE, MARÍA VICTORIA y LEVIS, MARÍA FERNANDA 321

Entre instituciones, las infancias. Primeras exploraciones sobre la mirada
de profesionales que atienden a niñes en procesos de derivación e inclusión escolar
CARIGNANO, MARCELA 331

De héroes y villanos. Fórmulas visuales de infancia
WINCKLER, GRETA 342

Visibilizando derechos.
La construcción de saberes en territorios juveniles periurbanos
LASCANO, HÉCTOR y MACHINANDIARENA, ANA PAOLA 358

**SIMPOSIO Espacio de reflexión de prácticas/miradas
reduccionistas en Salud Mental y Educación** **371**

Presentación
CARLOS ARIAS GRANDIO (UNC/CONICET), MARIANA CRUZ (UNC) Y JUAN SAHARREA (UNC/CONICET) 371

La formulación clínica en el campo de la salud mental.
Comparación entre las características del abordaje psicológico
y el abordaje psiquiátrico de casos de psicosis
DI PERSIA, NICOLÁS 372

¿Puede la Neurociencia informar al Psicoanálisis?
Análisis de la propuesta de François Ansermet y Pierre Magistretti
GUZMÁN, BRANCO y ARIAS, CARLOS 384

Hacia el análisis de la demanda en salud mental y
la respuesta asistencial en una obra social sindical
PISCITELLO, FLORENCIA 396

SIMPOSIO Lengua/s, cultura escrita y literatura: políticas educativas, procesos formativos y prácticas escolares. Problemáticas y desafíos 405

Presentación
INGRID VIÑAS (UNC) Y OCTAVIO FALCONI (UNC) 405

Aprender a leer y escribir textos: una lectura desde las actividades propuestas
por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria
y el rol asignado a los contenidos lingüísticos y gramaticales
CACCIAVILLANI, CLARA; REGIS, LAURA y SANTOCHI DANIELA 407

Tecnologías digitales y procesos de escritura en español como lengua extranjera.
Alfabetismo mediático y competencias transmedia
CATANIA, BERNARDITA y VIÑAS QUIROGA, INGRID 418

Voces encontradas en la Educación Intercultural Bilingüe: tensiones y resistencias
CONTURSI, DANIELA 430

Enseñanza de la escritura. Comparación entre propuestas editoriales
en español como lengua materna y como lengua segunda/extranjera
DAMBOLENA, LUCÍA 440

Representaciones del sujeto de aprendizaje y el contenido cultural
en un manual de enseñanza de español para extranjeros
DUPRAZ, CAROLINA y TOSORONI, JULIETA 452

Tópicos de la Educación Sexual Integral (ESI) en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELSE)
ESTÉVEZ, BIANCA ABRIL y SARABIA MARÍA FLORENCIA 460

La formación de lectores y escritores en la escuela. Una lectura desde los contenidos impartidos por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria
GIMÉNEZ, GUSTAVO; STANCATO, CANDELARIA y BOSCO, MERCEDES 474

Desafíos de la escritura académica en psicopedagogía. Acompañar a estudiantes en su trabajo final
OLIVIERI, ALFREDO LUIS; LOPEZ, MARÍA EUGENIA y MOLINA, DANIELA ALEJANDRA 483

La intextextualidad en una novela juvenil. Análisis y reflexión en torno de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria
MATAROZZO, ORNELLA 494

La enseñanza de la gramática y la formación de escritores y lectores: manuales, investigación y experiencias
SUBTIL, CAROLINA; REINALDI, AGOSTINA SOLEDAD y COLAFIGLI, LETICIA ANDREA 503

Desafíos en la enseñanza de una lengua extranjera. Consciencia y desarrollo de estrategias orales
VIÑAS QUIROGA, INGRID y VILLAGRA, MARÍA CANDELARIA 515

SIMPOSIO Problemas actuales de la Teoría Literaria: fronteras, apuestas, diálogos **530**

Presentación
MAGDALENA UZÍN (UNC), CANDELARIA DE OLMOS (UNC), NICOLÁS GARAYALDE (UNC) Y FACUNDO BOCCARDI (UNC) 530

¿Qué escribe un cuerpo? Experiencias lesbianas y sus inscripciones académicas, teóricas y militantes
CEBALLOS, FLORENCIA M. y GIRAUDO, ROCÍO A. 532

El mundo entre paréntesis. Liminaridad e inminencia en *Purgatorio* y *Anteparaíso* de Raúl Zurita
ZAMPINI, FABIÁN H. 543

La narración como tecnología de género.
Entre Propp, Lotman y de Lauretis
UZIN, MARIA MAGDALENA 553

Magias parciales del Martín Fierro
MAGARIL, NICOLÁS 563

Por una sociología fenómeno-comprensiva y constructivista
de la *experiencia ficcional.* Análisis retrospectivo de
un enfoque socio-fenomenológico de investigación
VENEGAS DE LUCA, PABLO SALVADOR 569

Espíritus chocarreros del autor
Jerarquía literaria, función celebrity y crítica feminista
BOCCARDI, FACUNDO y ROQUÉ LÓPEZ, CAMILA 583

PRESENTACIÓN

Las urgencias del presente

En noviembre de 2019, pocas semanas antes de la asunción de las nuevas autoridades nacionales elegidas en octubre, se llevó a cabo el *X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas: "Las urgencias del presente: Desafíos actuales de las ciencias sociales y humanas"*, evento académico coorganizado por el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon y el Instituto de Humanidades (CONICET-UNC), dos de los espacios de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

En ese entonces, entre las promesas inciertas del futuro cercano -resultaba inimaginable el contexto de pandemia que hoy nos preocupa- y los desafíos acuciantes que el pasado nos dejaba como herencia, l*s investigador*s en Ciencias Sociales y Humanidades de nuestra Facultad y de otros centros y universidades de Córdoba y el país nos reunimos a compartir nuestras inquietudes y perspectivas en torno a las múltiples urgencias que proponía dicha coyuntura. Como investigador*s -docentes, graduad*s y estudiantes- que trabajamos en la Universidad Pública, nos encontramos con el objeto de compartir diversos retos teóricos, políticos y sociales de difícil resolución y que, en muchos casos, aún interpelan nuestro trabajo académico. En ese estado de cosas, marcado por el despojo del sistema de ciencia y tecnología y el gravoso desfinanciamiento de la educación universitaria, asumimos colectivamente la responsabilidad de construir saberes comprometidos con el fortalecimiento y la vitalidad de nuestra comunidad democrática. Interpretamos que, una vez más, debíamos responder a esas urgencias con las inquietudes y resultados que provienen del trabajo que realizamos en los claustros universitarios e instituciones de ciencia y técnica.

En ese contexto y en el que ahora atravesamos entendemos que nuestra imaginación académica debe procurarse nuevas formas colectivas de construir conocimiento, de fomentar diversos perfiles de investigador*s, de ensayar otras metodologías y estrategias para producir y comunicar nuestro trabajo. Fue por eso que desde los equipos de investigación que se radican en el CIFFyH y el IDH llevamos a cabo el X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Un evento de tales proporciones hubiera sido imposible sin la tarea generosa del comité organizador, pero sobre todo sin el compromiso sostenido y creativo de l*s coordinador*s de cada uno de los simposios que antes, durante y después del Encuentro sumaron esta tarea a las múltiples actividades que la vida académica les reclama diariamente. Vaya para ell*s nuestro más sentido agradecimiento.

Los trabajos que reunimos en estas actas, producto de las numerosas ponencias presentadas en el X Encuentro, dan cuenta del espacio de reflexión, intercambio y comunicación de conocimientos que cultivamos a diario entre el IDH y el CIFFyH. Ese vínculo que espera ser ensayado y fortalecido mucho más todavía se pone de manifiesto en las valiosas contribuciones de estudiantes, graduad*s, becari*s, docentes e investigador*s que se reúnen en estos tres volúmenes y que revitalizan las prácticas disciplinares de las Humanidades y las Ciencias Sociales en nuestra región. Aunque el contexto actual sea tan distinto y tan grave por otros motivos, el volumen y la calidad de nuestro trabajo nos invita a seguir apostando por la construcción colectiva de saberes y el compromiso social con la comunidad democrática que hace posible nuestro trabajo.

Dr. Eduardo Mattio
Director CIFFyH

Dra. Alicia Gutiérrez
Directora IDH-CONICET

SIMPOSIO

Crítica, pedagogía, educación: debates actuales

Coordinadorxs: Ana Testa (UNC), Edgar Rufinetti (UNC) y Laura Arese (UNC)

En la invitación al presente hay una advertencia sobre las políticas públicas dirigidas a desmantelar un conjunto de conquistas alcanzadas en los años previos, frente a lo cual se invita a imaginar nuevas formas de construir, comunicar y difundir conocimiento por parte del ámbito académico. A esos efectos, nos hemos convocado desde tres proyectos de investigación distintos, que a pesar de sus obvios intereses diferenciados pueden sin embargo coincidir en espacios que promuevan el debate que demanda la coyuntura actual.

Las pedagogías críticas conforman un amplio campo de producción teórica y prácticapedagógica, en el que confluyen perspectivas de distintas tradiciones y latitudes. Podemos decir que tienen en común la asunción del carácter político del acto educativo y una perspectiva desnaturalizadora de las relaciones de dominación u opresión contenidas y sostenidas por una educación que conciben como "tradicional" o "hegemónica". En particular, estas pedagogías son críticas de las perspectivas liberales que en nombre de la libertad individual favorecen los intereses de las culturas dominantes. Las pedagogías críticas se proponen así como una ruptura respecto de estas tradiciones pedagógicas frente a las cuales se distinguen a través de la divisa de la emancipación, liberación, revolución, transformación o justicia social.

Los trabajos del presente simposio se proponen recuperar, desde distintos ángulos, el vínculo entre pensamiento crítico y educación. Algunos de los interrogantes que los atraviesan son: ¿Qué es una pedagogía crítica? ¿Qué temas identificamos en la agenda de una pedagogía crítica en la coyuntura actual? ¿Qué nuevos aportes puede recoger una pedagogía crítica de tradiciones teóricas y políticas del campo feminista? ¿Cómo debemos entender la pedagogía crítica en el marco de una teoría de la democracia? ¿De qué manera puede situarse la pedagogía crítica en debates filosófico-políticos actuales como populismo/republicanismo? ¿Qué aspectos presenta la pedagogía crítica en el horizonte neoliberal? ¿Qué nuevas perspectivas de/para la pedagogía crítica emergen a la luz de las experiencias políticas popular-progresistas latinoamericanas de comienzo de siglo?

Politización de la sociedad, TICs y pedagogías críticas: *posibles nexos*

AURELI, MAURICIO (Escuela de Ciencias de la Educación - FFyH - UNC)
mauriaureli@gmail.com

Resumen

Es común que a quienes estudiamos carreras relacionadas con la educación en algún momento se nos presenten una serie de disyuntivas o cuestionamientos en torno a algunas preguntas pedagógicas elementales del acto educativo, principalmente relacionadas al por qué y al para qué del mismo. La conciencia de la posibilidad de estar colaborando en la reproducción de las desigualdades que suele emerger cuando tomamos contacto con las corrientes sociológicas de la reproducción es, cuanto menos, conflictiva para alguien que apuesta a formarse para ser educador.

Sin embargo, hay una serie de desarrollos teóricos que se han enfocado en estas cuestiones. Entre ellos, el crítico cultural estadounidense Henry Giroux ha realizado grandes contribuciones para consolidar las bases teóricas de lo que se conoce como "pedagogía crítica".

En este trabajo me propongo establecer algunas relaciones entre varios elementos. Por un lado, el contexto de creciente politización de la sociedad argentina de los últimos lustros, proceso especialmente ligado a la fuerza con la que fueron instaladas discusiones y debates en torno a la legalización del aborto, la ESI en las escuelas y la defensa de la educación pública, por mencionar algunas. Otro de los elementos está constituido por el cada vez más vertiginoso desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que instalan escenarios en los que la información es cada vez más abundante. Un tercer elemento que recogí para este trabajo es el concepto de narrativa hipermedia, con el propósito de reflexionar acerca de sus usos en el marco de prácticas educativas. Y el cuarto (el orden es meramente descriptivo) se relaciona con algunos aportes de Henry Giroux y su "Pedagogía de fronteras", así como también la consideración de algunos de los vínculos que el autor establece entre educación y emancipación.

¿Cuáles son las posibilidades de democratización de los bienes culturales que contienen estas tecnologías y sus potenciales usos pedagógicos?¿En qué medida, o más bien cómo pueden ser acogidas las TIC en el marco de pedagogías críticas, que establezcan horizontes de emancipación e igualdad? ¿Cómo impacta su uso en las prácticas educativas, o bien

en términos más específicos, en las relaciones que se producen en la tríada docente-estudiantes-conocimiento? Éstas fueron algunas de las preguntas que guiaron este trabajo.

Palabras clave: TICs, Pedagogías Crítica, Narrativas Hipermedia.

Politización de la sociedad, TICs y pedagogías críticas: posibles nexos

Es común que a quienes estudiamos carreras relacionadas con la educación en algún momento se nos presenten una serie de disyuntivas o cuestionamientos en torno a algunas preguntas pedagógicas elementales del acto educativo, principalmente relacionadas al por qué y al para qué del mismo. Estos interrogantes pueden surgir en el ámbito de la práctica, para quienes ejercen la docencia, como consecuencia de la reflexión sobre determinados comportamientos de los y las estudiantes, quienes suelen manifestar rechazo, negación o resistencia hacia lo que la escuela propone. O también pueden aparecer con considerable fuerza cuando nos acercamos a ciertos postulados teóricos, principalmente los ligados a las Teorías de la Reproducción. Estas teorías, cuyos principales representantes son Bourdieu, Passeron, Althusser, con su teoría de los aparatos ideológicos del Estado (entre los que se encuentra la escuela) Baudelot y Establet, conciben a la educación como un medio para reproducir, o bien perpetuar, las relaciones sociales desiguales.

La conciencia de la posibilidad de estar colaborando en la reproducción de las desigualdades es, cuanto menos, conflictiva para alguien que se desempeña como educador, o bien apuesta a formarse para serlo. Sin embargo, las formulaciones de estas teorías, aunque sus aportes son ampliamente reconocidos, han recibido críticas que sostienen que éstas tienden a concebir a las instituciones escolares como "cajas negras" en las que las posibilidades de la acción humana no es considerada, concepción que deja poco espacio para cuestiones como el conocimiento de las formas en las que los sujetos, tanto educadores como educandos, resisten o reaccionan a las imposiciones del modelo dominante.

Poner el foco en las posibilidades de resistencia

Miguel Ángel Pasillas (1993), en un texto que ya constituye un clásico dentro del campo pedagógico, denominado *Legitimidad de la intervención pedagógica*, sostiene que la palabra educación es ambivalente, porque en los debates en torno a sus prácticas, suele sugerir sentidos contrapuestos. Podríamos afirmar que el binomio reproducción-transformación es uno de los ejemplos más nítidos de este postulado. Sin embargo, el aporte de Pasillas que tenía la intención de destacar se relaciona a un posicionamiento respecto a la pedagogía como campo de conocimiento. El autor sostiene que el choque entre los aspectos deseables e indeseables de la educación abre una coyuntura en cuyo seno eclosiona la pedagogía. Si bien, como dijimos, estamos hablando de un texto clásico, que lejos se encuentra

de constituirse como novedad, me interesa volver a "recordar" esta posición, que no pocas veces llega a dejarse de lado. En el contexto de esa coyuntura la pedagogía no sólo debe criticar, poniendo en cuestión los aspectos indeseables de las prácticas educativas: también es su tarea proponer.

Dicho esto, y en el marco del argumento que comenzamos a esbozar al principio de este escrito , hay una serie de desarrollos teóricos que se han enfocado en estas cuestiones. Entre ellos, el crítico cultural estadounidense Henry Giroux ha realizado grandes contribuciones para consolidar las bases teóricas de lo que se conoce como "pedagogía crítica". Con la explícita intencionalidad de tomar distancia tanto respecto de paradigmas que reducen el foco analítico a un objetivismo mecanicista en el que las estructuras no dejan margen para la acción transformadora, pero también de posiciones teóricas y metodológicas que exhiben un énfasis exagerado en los supuestos de primacía de la conciencia y la experiencia, subestimando, o bien ignorando, la fuerza que ejercitan los determinantes estructurales sobre las mismas, Giroux propone esbozar un giro dialéctico en el tratamiento del vínculo estructura-participación, centrándose en la idea de revisar los legados teóricos heredados en torno a nociones como cultura e ideología. El propósito de sus desarrollos teóricos es elaborar una teoría de la escolarización que logre señalar las potencialidades de la dimensión emancipatoria de la escuela.

En este trabajo intento centrarme en el abordaje analítico de las potencialidades que puede presentar para la educación el desarrollo cada vez más vertiginoso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Al respecto, el trabajo de escritura de este texto se presentó, como suele suceder, con idas y vueltas, avances y retrocesos, así como con modificaciones en torno al eje central. La pregunta incial que me había planteado giraba en torno a las posibilidades de democratización de los bienes culturales que contienen estas tecnologías. Me interesaba indagar en qué medida pueden ser acogidas, o más bien cómo, en el marco de pedagogías críticas, que establezcan horizontes de emancipación e igualdad. Sin embargo, los aportes del equipo de docentes en el marco de la exposición colaboraron para echar luz en torno a otro sentido específico del proceso de indagación teórica realizada, la cual, aun sin dejar de lado las posibilidades de democratización de los bienes culturales que puede posibilitar el trabajo pedagógico con las TIC, apuntó a vislumbrar las posibilidades de democratización de los vínculos que tienen lugar en las escuelas, las modalidades de relación entre docentes y estudiantes, pero también entre estudiantes y conocimientos. Un ejemplo de esto puede ligarse con los textos narrativos, más adelante intentaré desarrollar esta idea. Por ahora, me interesa proponer algunas preguntas: ¿Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pueden erigirse como elemento que acreciente las posibilidades de acceder al conocimiento en las escuelas? Y de la misma manera ¿qué hay en cuanto a las posibilidades de favorecer procesos de producción de conocimiento?

Planteé mi trabajo con la intención de vincular tres puntos. Procurando reflexionar acerca de las potencialidades pedagógicas que presenta la idea de ligar ciertos rasgos de la coyuntura social y política actual (signada por la fuerza irrefrenable con la que han sido impuestos debates como la legalización del aborto, la ESI en las escuelas y la defensa de la Educación Pública) con ciertos postulados de las pedagogías críticas, específicamente los aportes del texto Pedagogía de Frontera, de Giroux (1992), y algunas características potenciales de las TIC, centrándome en este último punto en algunos elementos que ofrece Francisco García García en torno a la aplicación en educación del concepto de narrativa hipermedia.

A continuación desarrollaré una breve exposición de los principales ejes conceptuales de los dos últimos puntos, e intentaré ir tendiendo puentes entre los mismos.

El concepto de *narrativas hipermedia* y sus potencialidades pedagógicas

En este punto tomaremos como eje los aportes de Francisco García García (2002). Antes de adentrarse en las implicancias del concepto de narrativa hipermedia, el autor se detiene a describir primero qué es la narración, sosteniendo que la misma constituye una forma de establecer parámetros para conocer el mundo social, en la que distintas realidades humanas pueden ser percibidas como posibles, es decir que se pueden tornar verosímiles. Narrar es inventarse a uno mismo, asfirma, en circunstancias en las que se puede experimentar sin riesgo, y en las que se puede reestrucutar lo real e "inventariar" formas posibles para la construcción social. Me gustaría señalar la inserción de esta idea de *inventariar* como potente en términos de habilitar posibilidades: hacer un inventario se relaciona con conocer las posibilidades que uno tiene. Por otra parte, la narración permite dar saltos en la linealidad, en los que el recuerdo tiende a explorar el pasado, y el deseo a anticipar el futuro .

Dicho esto, ahora sí nos adentraremos en el concepto de narrativa hipermedia. García García sostiene que la "no linealidad" es uno de sus rasgos característicos, y le atribuye además una serie de virtudes, tales como que presenta una gran convergencia de medios, que favorece la interactividad, que descentraliza al autor del texto e implica un papel determinante del lector, llegando a utilizar términos como "lectoautor" y "relatos lectocéntricos". El autor afirma que los textos hipermedia tienden a ser abiertos y dinámicos, y utiliza las metáforas del tejido y de la red para describirlos, definiendo a esta última como un "espacio en el que se puede entrar desde cualquier punto".

En cuanto a su relación con el mundo escolar, por lo que implica la que caracterización que acabamos de esbozar, la noción de hipertexto puede llegar a ser interpretada como cuestinadora de las nociones convencionales, y las relaciones entre ellas, de enseñante-estudiante, demandando, según el autor, ciertas reconfiguraciones de las prácticas escolares, que rondan en torno a los sujetos que integran las prácticas y la modificación de sus re-

spectivos niveles de intervención. Aquí González González introduce un concepto que ancla de manera muy atinada en la trama de sentidos que venimos describiendo, y es el de *heterarquía.* La narrativa hipermedia es heterárquica, lo que significa que suscita (o puede hacerlo) procesos en los que la autoridad es compartida, es de muchos sujetos, así como también la autoría de lo que se produce. Los sentidos de corresponsabilidad y de proyecto común están presentes con gran fuerza. Entender la educación como un proyecto común es instaurar el deseo de hacer la propia historia *con* la historia de los otros.

Otra de las características de este tipo de narrativa en la que quisiera detenerme un momento es la de la "no linealidad". García García sostiene que comenzar a escribir es enfrentarse a un complejo sistema de expectativas (lo es también, en cierto sentido, comenzar a leer) Por ejemplo, si comenzamos escribiendo "Al caer la noche...", hay un abanico innumerable de posibilidades que pueden continuar. En este punto, un texto lineal se desarrolla en torno a un recorrido específico elegido, pero una narrativa hipermedia, o multinarración podríamos decir también, permitirá tener escritos muchos de esos recorridos, posibilitando acceder también a las diversas interconexiones que pudieran existir entre dichas posibilidades.

Finalmente, diremos que el concepto de *hipermedia,* según afirma el autor, suscita conceptos como la valoración de lo diverso y la búsqueda de alternativas, y como filosofía tiende a favorecer el desarrollo de procesos que propician formas de entender el mundo como más plural, más comprensivo, más descentrado y más democrático. Sin embargo, es necesario señalar que para que el desarrollo de actividades emparentadas con prácticas de escritura hipermediática no caigan por ejemplo, en lo compulsivo, la orientación docente se torna más necesaria que nunca. No debemos confundir democratización de las matrices vinculares pedagógicas con corrimiento de la especificidad que supone la actividad de enseñar.

Giroux y su Pedagogía de Frontera

Continuemos con el otro punto nodal de esta exposición: Giroux y su pedagogía de frontera. Con la intención de anclarla en el marco del trabajo reflexivo en torno a las prácticas pedagógicas radicales, el crítico cultural estadounidense se plantea en este texto ligar los mejores alcances de la noción emancipadora de la Modernidad con los signos de resistencia del postmodernismo, sosteniendo que es necesario generar condiciones pedagógicas que permitan la formación de estudiantes "cruzadores de fronteras", que sean capaces de escribir, hablar y escuchar *con* otros, y no exclusivamente *a* otros. Con el término "frontera", Giroux refiere a varias cosas, pero aparecen insistentemente las fronteras disciplinares científicas, y las fronteras que demarcan los alcances del poder y del conocimiento, y es en el trabajo en torno a la relación entre estos dos elementos que sostiene que el conocimiento puede ser descentrado, reubicado y reterritorializado en los intereses de una política

cultural oposicionista. Las posibilidades de leer "contra, dentro y fuera" de los límites de los textos deben ser destacadas según el autor, en el desarrollo de propuestas pedagógicas que deben permitir que emanen conocimientos desde grupos que son marginados, compuestos por estudiantes que, en ocasiones, no pueden definir sus identidades a través de los códigos culturales y políticos de la cultura dominante, a la que la cultura escolar suele resultar considerablemente cercana. En este punto es posible desafiar esta frontera entre los mundos culturales de estudiantes marginados y los códigos ofrecidos por la cultura hegemónica propiciando la aparición de lecturas alternativas de sus propias experiencias, de la sociedad y del mundo.

Uno de los postulados que ofrece Giroux más interesantes en estos términos es el de la *historia como memoria social*. Se trata de una forma de leer críticamente la historia, que se erige como respuesta a la concepción de Historia como algo "monumental e inmutable" y como reacción a los procesos de uniformización cultural y de burocratización.El siguiente punto es profundizar en torno a los posibles enlaces entre los postulados de estos dos conceptos. ¿Qué elementos pedagógicos podemos encontrar en la dirección de potenciar las dimensiones emancipatorias de la escuela? Desde mi punto de vista llega a tornarse evidente la potencial relación entre una pedagogía que postula la necesidad de generar condiciones que favorezcan la irrupción de procesos de escritura "con" otros, y el concepto de narrativa hipermedia heterárquica, que posibilita reordenar las estructuras jerárquicas en los proceso de producción de materiales textuales. Giroux plantea que no sólo es necesario escuchar las voces de estudiantes tradicionalmente silenciados, sino que se torna menester tomar en serio lo que dicen, engranando las implicaciones de su discurso en dimensiones históricas que las contengan, y en este sentido las posibilidades pedagógicas y metodológicas que presentan las narrativas hipermedias parecen ser considerables.

La pedagogía de frontera, como dijimos, se propone combinar los mejores alcances de la Modernidad y la Posmodernidad. Si la primera, que contiene en su centro una noción emancipadora fundante, es anclada en la fe en la razón humana, y uno de sus elementos más importantes es constituido por el mundo letrado, a la vez es asentada en matrices ideológicas, políticas y culturales homogeneizantes y universalistas, la segunda concibe a la diferencia, a lo diverso, como un valor, y conduce a la hegemonía de la razón, al racionalismo, a un proceso de crisis. Giroux propone una concepción de la escuela en la que es pensada como "tierra fronteriza" cultural y pedagógica, en donde las culturas, los grupos subordinados pueden "empujar y penetrar" las fronteras de las prácticas y formas culturales dominantes, y bien puede ser posible insertar el uso de las narrativas hipermedia, y sus potencialidades de democratización de los vínculos pedagógicos y de los procesos de construcción de sentidos y conocimientos, en el marco de esta concepción pedagógica.

Habrá que avanzar en el desarrollo de precisiones teóricas más específicas en torno a qué son las narraciones y cuáles son esas posibilidades de "reestructurar e inventariar lo real", de la misma manera que habrá que pensar cómo serían los y las docentes que puedan transmitir disposiciones de apropiación y acción como las que demandan los postulados que aquí proponemos. A este respecto, a continuación intentaré adicionar a este análisis el caso específico de una enciclopedia digital de producción colaborativa.

El caso wikipedia

Al principio de este trabajo manifesté que mi intención era reflexionar en torno a las potencialidades de la dimensión emancipatoria de la escuela en el contexto de, por un lado, el desarrollo cada vez más vertiginoso e impresionante de las TIC y, por el otro, de un proceso de creciente politización de la sociedad en general, y de amplios sectores juveniles en particular. La intensidad pública que han alcanzado los debates y los reclamos relacionados a la demanda de legalización del aborto, de implmentación de la Educación Sexual Integral en las escuelas, así como también en relación a la defensa de la Educación Pública, presenta una coyuntura política y cultural en la que se torna, no sólo interesante, sino también necesario, desarrollar procesos de reflexión alrededor del rol de las instituciones escolares y la nunca ausente en los currículos oficiales "formación crítica". Sin embargo, respecto a lo que vengo proponiendo en este trabajo, en este punto pretendo intentar alejarme de la tentación de caer en posturas ingenuas, precipitadas, quizá superficiales. Inés Dussel (2010), en el marco de un escrito reflexivo en torno al trabajo pedagógico que puede realizarse en la escuela con la enciclopedia digital colaborativa Wikipedia, recomienda, para quienes intentamos entender las transformaciones culturales y tecnológicas que están ocurriendo, otorgarles a éstas (las transformaciones) una justa dimensión, sin menospreciarlas, pero sin dramatizarlas en exceso. A esto le agregaría ser cuidadosos con posiciones que las demonicen o las santifiquen. Esta última posición es la que pretendo evitar. A este respecto intentaré analizar, valiéndome de los aportes de Dussel, el caso Wikipedia. Por un lado, porque constituye el caso más paradigmático y de mayores dimensiones dentro de las plataformas digitales de conocimientos. Por el otro, porque Wikipedia presenta posibilidades de escritura y lectura hipermediática.

Dussel define, a Wikipedia, considerando la magnitud que presenta, como un "archivo fenomenal de la cultura", y sostiene que es necesario, en vistas a fomentar la construcción de miradas críticas, enseñar sobre sus limitaciones y exclusiones. Es importante que los y las estudiantes pongan en cuestión ideas como "si no está en internet (o en Wikipedia podríamos decir), no existe". Porque más allá de que sus dimensiones sean impresionantes, y que podamos acceder a casi cualquier información a través de ella, este "casi" existe, y en gran parte, las ausencias que podremos encontrar en nuestras búsquedas estarán relacionadas

con las culturas y acontecimientos locales, y por ende, más cercanos a los y las estudiantes. Si buscamos "carnaval" en wikipedia, podremos acceder a distintas tradiciones, orígenes históricos, ritos y significaciones de esta festividad en distintas regiones del mundo. Sin embargo, quizás no encontremos mucha información sobre lo que aconteció en el último carnaval del barrio de la escuela en donde estamos trabajando.

Por otra parte, la autora sostiene que, dada las características de plataformas digitales como Wikipedia y la accesibilidad masiva a internet, el saber hoy está menos atado a series fijas, y circula más libremente en colecciones que van armando los usuarios. En estas plataformas, las colecciones de información (saberes, textos, imágenes, música) no siguen necesariamente pautas de organización previsibles y rígidas, como sí lo hace la estructura disciplinar escolar (sobre todo del nivel secundario). En este sentido, Dussel sostiene lo siguiente: "dimensionar y ayudar a entender la lógica de organización de este nuevo archivo es una tarea que debería asumir la escuela, que está interesada en la construcción de una cultura común y en promover una reflexión sobre qué es eso que llamamos cultura, cómo y quién la define, y qué la compone." (Dussel, 2010, p. 5) Wikipedia, por su carácter colaborativo, se erige como una herramienta de gran potencial para promover este tipo de discusiones.

Sin embargo, más allá de la ingente magnitud del archivo cultural que representa, la autora afirma que la transformación más importante que implica Wikipedia, así como otras plataformas similares, se relaciona con las formas de producción y circulación del saber. Creo que aquí podremos encontrar algunos puntos en común con las potencialidades de las narrativas hipermedia. El hecho de que los conocimientos y la información que contiene es escrito por los usuarios, de una manera que cuestiona las formas de autoría "experta", así como también los sistemas de evaluación y validación de la verdad que son propias de, por ejemplo, el sistema universitario. La autora sostiene que este tipo de producción de conocimientos presenta un gran desafío para quienes educan, y considera necesario introducirlos en las escuelas para debatir sus características y sus implicancias.

Ahora bien ¿cuáles son estas características? Wikipedia, al ser una plataforma que convoca a los usuarios a producir contenidos, se enmarca dentro de lo que autores como Jenkins (2008) han denominado como "cultura participativa", en la que se prioriza una forma de inteligencia colectiva. Según la autora, la idea de cultura participativa y de inteligencia colectiva implican la posibilidad de combinar conocimientos diversos, en el marco de una pluralidad de voces en la que, podríamos pensar, pueden ser incluidas distintas perspectivas sobre un mismo tema, en contraposición con las posiciones y definiciones unívocas que suelen estar presentes en la cultura escolar. A mí entender, éste es uno de los puntos más interesantes para profundizar en relación a los propósitos de este trabajo de análisis. Dussel dice que Wikipedia no es un producto estático y terminado, sino un proyecto de producción de conocimiento en continuo crecimiento y transformación, y agrega, citando

a Jenkins (2007:15), que "junta la información disponible en la comunidad, debate sobre qué información importa, y examina distintas visiones sobre la verdad". Estas formas de producir conocimientos llegan a denotar modalidades de construcción de verdades, aunque sean transitorias, a través del contraste entre versiones distintas de la verdad y por el chequeo democrático y plural de los enunciados. Un aspecto interesante en la propuesta de la plataforma es que presenta la posibilidad de rastrear la historia de edición de las entradas y poder así conocer y entender los puntos conflictivos detrás de las definiciones que se encuentran publicadas. Se constituye como una potencial puerta de entrada a las formas en que se produce el conocimiento y a cómo se logra arribar a cierto consenso.

De todas maneras, como ya dije, la idea aquí no es caer en una posición santificadora e ingenua. Es necesario considerar las críticas que Wikipedia y otras plataformas similares reciben.

Dentro de las que propone Dussel, la que puede resultar más necesaria de considerar es que, al estar generada por los usuarios, que pueden tener intereses más efímeros, suele desbalancearse hacia contenidos banales y poco interesantes en términos de una cultura común. La autora sostiene que esta forma de producir los contenidos "desde abajo" implica el riesgo de la simplificación y la superficialidad de esa cultura común. Aunque también agrega otro potencial riesgo relacionado a que se genere una desorganización de los contenidos tan grande que impida producir algún sentido compartido sobre los criterios. Por último, un tercer riesgo que aparrece se relaciona al carácter provisorio y en permanente proceso de revisión de los conocimientos, y que puede llevar a que los y las estudiantes planteen una desconfianza hacia todo tipo de conocimiento y tiendan a pensar que, en definitiva, no pueden confiar en nada, que no hay certezas. Al respeceto, Dussel recupera una posición de los propios miembros de Wikipedia, que plantean que las disposiciones ante los conocimientos que sería deseable transmitir se relacionan con una actitud de "escepticismo informado" y un sentido del poder de la comunicación como forma de acción que transforma y moldea a la sociedad (Hobbes, en Jenkins,2007:14).

Una(s) forma(s) de relación con el conocimiento

En determinado momento de este desarrollo planteé una pregunta que quisiera recuperar. En el marco tanto de la intensidad de la escena pública, en términos de debate y discusión, que presenta la coyuntura social y política respecto a ciertos temas que ya hemos mencionado, como de la coyuntura que presenta la eclosión y masificación de las TIC, pasando por la consideración de las potencialidades pedagógicas del concepto de narrativas hipermedia y habiendo analizado el caso paradigmático de Wikipedia ¿qué elementos pedagógicos podemos encontrar en la dirección de potenciar las dimensiones emancipatorias de la escuela? Quizá, como suele suceder en el campo pedagógico, esta pregunta sirva más

como pregunta que las respuestas que podamos esbozar. De cualquier manera, considero que alguna respuesta tenemos que dar. Y desde mi punto de vista, creo que en esa respuesta deberíamos incluir aportes respecto a los modos de relación con el conocimiento, en términos de disposiciones, que se transmiten en la escuela. En ámbitos no científicos, por así decirlo, coloquiales, pero también en medios de comunicación o, incluso, a veces en las instituciones escolares, las referencias a lo científico como autoridad suelen volverse dogmáticas. Por ejemplo, cuando alguien dice algo como *"lo dice la ciencia"*. En una afirmación así, quien la profiere está reconociéndole una autoridad dogmática a la ciencia. Está amparando su argumento en el capital simbólico que reconoce (no como individuo, claramente, sino en el seno de dinámicas sociales cuyo sentido mismo es colectivo) en lo científico. La ciencia en términos abstractos, el conocimiento científico como entidad que posee una autoridad en sí misma. *La Ciencia*. Con su letra inicial escrita en mayúscula, así como un creyente escribe *Dios*. Pienso que uno de los potenciales pedagógicos que debemos considerar en el marco de todo lo expuesto en este trabajo es el de proponernos ofrecer a los y las estudiantes, en las prácticas de enseñanza, disposiciones, formas de relación con los conocimientos y la información, que pongan sobre la mesa el carácter inherentemente social de los mismos, que le corran los velos de pretendida neutralidad, que fomenten el desarrollo de un "escepticismo informado", y que les permitan cruzar las fronteras que los y las separan, en términos subjetivos y sociales, de visiones estáticas, rígidas, monolíticas y "neutrales" del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Dussel, Inés (2010): Cultura participativa y producción de los saberes: reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia. *Guías para usar la Wikipedia en el aula*. En línea en: https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__d840bf7a-c70e-4e9a-826c-9879acbf0d38/pdf/culturaparticipativa.pdf

Giroux, Henry (2004): *Teoría y Resistencia en Educación*, México, Paidós.

Giroux, Henry (1992): La Pedagogía de Frontera y la Política del Posmodernismo, Revista Intringulis, nro 6, septiembre – diciembre.

García García, Francisco (2002): La narrativa hipermedia aplicada a la educación. Red digital: Revista de tecnologías de la información y Comunicación educativas. En línea en: http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas/firmas_francisco_ind.html

Jenkins, Henry (2008): Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios, Barcelona, Paidós.

Pasillas, Miguel Angel (1993): Legitimidad de la intervención pedagógica. En Cuadernos Pedagógicos Universitarios, México: Dirección General de Publicaciones.

Disponibilidad institucional y disponibilidad docente en las propuestas institucionales en torno al juego para niños y niñas de 0 a 3 años

CASELLA, JORGELINA MARÍA INÉS (Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred-UPC)
coquicasella@yahoo.com.ar

VARGAS, CAROLA INÉS (Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred-UPC)
vargascarolaines@gmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en la investigación que desarrollamos en la Universidad Provincial de Córdoba: "Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años".

En este escrito presentamos algunas articulaciones entre los datos obtenidos en el trabajo de campo y el marco teórico, focalizando en dos categorías de análisis: disponibilidad institucional y disponibilidad docente.

La disponibilidad institucional supone la configuración de dispositivos en tanto trama de normas que posibilitan acciones. El conjunto de decisiones evidenciadas en los discursos y los registros analizados, nos permitirán pensar la "disponibilidad institucional" para promover el juego.

La disponibilidad docente refiere a que el ideario institucional se encarna en sujetos concretos con sus historias y trayectorias. Así, el dispositivo se expresa desde las dimensiones social, cognoscente, subjetiva y de la corporeidad del docente y se refleja en los discursos, prácticas, gestos, consignas, propuestas, posiciones y supuestos frente a la infancia y al juego.

En la variedad de prácticas registradas advertimos que si bien los condicionamientos institucionales marcan un horizonte, existen márgenes de libertad para la práctica de los adultos. Esto da cuenta de diferentes concepciones de educación y de infancia y de las particulares subjetividades de cada uno de los actores institucionales involucrados. Además, las maneras de construir sentidos en torno al juego se evidencian en la relación que se establece entre las acciones y los discursos, a partir de la toma de decisiones y sus fundamentaciones. Podríamos inferir entonces que se produce una relación dialéctica entre la disponibilidad en términos de condiciones institucionales y la disponibilidad del adulto responsable, quien potencia u obtura el jugar.

Palabras clave: Derechos de niños y niñas, juego, disponibilidad institucional, disponibilidad docente.

Disponibilidad institucional y disponibilidad docente en las propuestas institucionales en torno al juego para niños y niñas de 0 a 3 años

Desarrollo

Este trabajo surge a partir del proyecto de investigación desarrollado en un equipo interdisciplinario de la Universidad Provincial de Córdoba, denominado: "Análisis de losdispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años".

Se trata de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo, que a partir de entrevistas semi-estructuradas y observaciones, pretende hacer foco en los diferentes modos en que los adultos responsables construyen en sus discursos maneras de pensar las prácticas en relación al jugar. Se realizaron entrevistas de contextualización con directivos o referentes y con la docente y/o responsable de la sala y observaciones de dos jornadas en 9 instituciones de la provincia de Córdoba, 7 de capital y 2 del interior.

El juego es ante todo un espacio distinguido como institución para los niños, es la actividad fundamental en la infancia. A través de éste, el niño despliega múltiples dimensiones: la cognoscente, la subjetiva, la social y la corporeidad.

Para Vigotsky, el juego es zona de desarrollo próximo; los niños mientras juegan elaboran y crean situaciones que le permiten ir más allá, progresar en sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. En relación a la dimensión cognoscente y siguiendo lo que plantea Vigotsky (2009), en un primer momento el niño despliega sus acciones basado en la percepción. Esta le permite el reconocimiento de los objetos y la posterior actividad con ellos. Percibir no sólo implica reconocer rasgos esenciales sino también poder otorgarle un significado por lo que la estructura de la percepción podría expresarse de modo figurativo como una proporción en la que el objeto es el numerador y el significado el denominador; el objeto domina en esta relación. En el juego, los objetos pierden su fuerza determinante. La acción promueve las ideas; en el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo, del caballo real, se invierte esa proporción y predomina el significado; siendo ahora la relación significado/objeto. Durante el juego el niño opera con significados separados de sus objetos y situaciones cotidianas: El juego posibilita el advenimiento del pensamiento, la imaginación y promueve por tanto la actividad representativa. Asimismo, el juego es una actividad social, el niño jugando con otros, aprende a cooperar y construye vínculos sociales de importante significatividad.

Tonucci (2018), pedagogo italiano, agrega que

> "a través del juego, el niño descubre el mundo, sus misterios y sus leyes, pone a prueba sus propios conocimientos y sus propias capacidades, aprende a conocer a los demás. Este enorme esfuerzo evolutivo es posible sólo gracias a dos condiciones: que valga la pena hacerlo y que existan las condiciones adecuadas. Vale la pena si produce placer y éste es, sin duda, el motor más poderoso a disposición del hombre. Las condiciones son adecuadas si el niño puede vivir estas experiencias por sí solo, con sus amigos, desafiándose y desafiando a cada momento, poniendo a prueba lo que sabe y lo que sabe hacer, alcanzando nuevos niveles y nuevas metas. El resultado obtenido se comunica después, con orgullo y satisfacción, a los padres. Se trata, pues, de un juego continuo entre autonomía y reconocimiento, aprobación y gratificación." (p. 56)

En este sentido, aunque los niños sienten espontáneamente el deseo de jugar y tienden a buscar oportunidades para hacerlo, inclusive en los ambientes menos favorables, se plantea que es indispensable que los niños se sientan libres de presiones perjudiciales, violencia, discriminación y peligros físicos, así como que puedan contar con tiempo y espacios adecuados. También necesitan que los adultos que los rodean reconozcan la importancia del juego y la legitimidad de su exigencia, además de brindar su apoyo a los niños en las actividades lúdicas.

Por parte de los adultos, reconocer esto, implica reconocer al niño como sujeto de derecho y al juego como un derecho fundamental para su desarrollo. El niño se constituye en una matriz de sentidos que configuran una manera única de ser y estar en el mundo, matriz en la cual los adultos desempeñamos un papel fundamental.

Al nacer el niño se encuentra en una situación de absoluta indefensión, de dependencia de la atención de los adultos que lo rodean. Son ellos los responsables de garantizar que pueda desplegar todas sus competencias, de asegurar su supervivencia, pero también son los responsables de su ingreso al mundo de la cultura, a partir de su inscripción en el devenir histórico.

Los primeros años de vida, especialmente de 0 a 3 años-, son un tiempo en el que los vínculos de crianza, el juego, los aprendizajes, las experiencias enriquecedoras, resultan fundamentales. Es desde esas experiencias que se habilita progresivamente al niño a incluirse activamente y participar en el mundo social. Es responsabilidad del adulto generar y promover dispositivos que propicien dichas experiencias.

Se entiende por dispositivos institucionales aquellas redes de discursos, legislaciones, prácticas, arquitectura, entre otras; que tienen como objetivo generar prácticas(Foucault 1977). En este sentido, Foucault expresa que se inscriben en los cuerpos constituyendo a la subjetividad y definiendo modos de hacer y de ser. Deleuze (1990), profundizando al respecto, plantea que los dispositivos son los responsables de hacer ver y hacer hablar. Y

en nuestro caso particular podríamos pensar en "hacer jugar", siempre en el marco de una trama relacional y de sentidos socioculturales. Asimismo, Agamben (2007) refiere que el dispositivo es aquello construido artificialmente que en el marco de una red de relaciones tiene la capacidad de capturar, modelar, orientar, determinar gestos, opiniones, conductas o discursos.

En este sentido, los dispositivos en el marco de una institución educativa, no siempre se reconocen como dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1998) entendiendo que se ponen en juego tensiones con los discursos y códigos del propio sistema. En tanto configuran un artificio, creado y construido para que algo acontezca, tensionan en un nivel micro y macro. Los docentes toman decisiones dando cuenta de sus propios fondos de conocimiento, pero en el marco de relaciones de poder- saber, que trascienden la propuesta micro que surge de sus propias decisiones. Es decir articulan con un nivel macro referido a legislaciones, currículum e incluso definiciones organizacionales y administrativas.

A partir de estas conceptualizaciones, podemos reconocer que los discursos recuperados y las prácticas evidenciadas en relación a éstos (y observadas en el trabajo de campo), nos ayudan a pensar en esos dispositivos y en las maneras que los mismos orientan, a partir de una concepción de infancias, la posibilidad del juego y por tanto del jugar.

Nos proponemos,entonces, compartir algunos aspectos de lo reflexionado a partir de la construcción de datos de entrevistas realizadas a docentes de sala, otras realizadas a referentes de la institución (directivos en su mayoría) y de las observaciones de jornadas en las salas cuyas responsables son las docentes entrevistadas. Este análisis permitió organizar las categorías necesarias para trabajar sobre nuestro objetivo de investigación. Dos de estas categorías refieren a lo que aquí queremos compartir y se trata de la disponibilidad institucional, y por otro lado y en relación a ésta, la disponibilidad del adulto responsable.

Disponibilidad institucional

Partimos de la idea de que la institución prescribe y prohíbe prácticas, y supone la configuración de dispositivos en tanto trama o red, de leyes, normas, arquitectura, etc. que posibilitan acciones. En este caso en relación a la educación en la primera infancia, podemos pensar un dispositivo educativo. Tomando a (Larrosa, 2018 p. 138) se trata de "un artificio o artefacto en el que el mundo y la infancia se ponen, mutuamente, a disposición". Así, el conjunto de decisiones evidenciadas en los documentos, los discursos y los registros analizados, nos permitirán pensar la disponibilidad institucional para promover el juego. En palabras del autor mencionado: "con la palabra dispositivo me interesa enfatizar la cuestión de la disposición, del estar puesto o dispuesto, sobre todo la cuestión de la disponibilidad." (Larrosa 2018 p. 138)

Dos subcategorías o ejes de análisis nos permitirán pensar la cuestión de la disponibilidad institucional:

a. Lugar del juego en el proyecto institucional.

Las instituciones educativas y aquellas que se proponen como organizaciones de las infancias, definen proyectos para sostener sus prácticas. Estos proyectos no siempre se explicitan en documentos. En los casos que esto sea así, es posible analizar el lugar del juego.

Entre las instituciones con las que trabajamos, una es un Jardín Maternal municipal, la que se guía por un **Diseño curricular para los jardines municipales de la ciudad de Córdoba.** En dicho diseño, se hace referencia al artículo 20 de la *Ley de Educación Nacional, que plantea entre los objetivos de la educación inicial promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. En cuanto al aprendizaje, el documento expresa que en edades tempranas se caracteriza por estar especialmente ligado a la acción, ya que el niño conoce actuando e interactuando con los objetos y personas de su entorno. Como la vida del niño está centrada en la actividad lúdica, el juego constituye una de las acciones primordiales dentro de la posible gama de acciones que le permiten.*

b. Lugar del juego en el discurso del directivo

El responsable de la gestión es quien asume la representación de la institución, no obstante desde su propia trayectoria, encarna las prescripciones y normas institucionales, haciéndose "cargo del cargo" (Blejmar, 2018) Así en su discurso podemos inferir el lugar del juego en las prácticas institucionales.

Una directora en su entrevista expresa: *"… tenemos planificado cada momento del niño, cada edad… los bebés, sala de 1, sala de 2, sala de 3 y siempre como motor fundamental es el juego, pero es un juego planificado, es un juego pedagógico, no es simplemente jugar,sino que todo está orientado" (Jardín maternal privado de la ciudad de Córdoba).*

La disponibilidad institucional también puede ser observada y se ve reflejada, por ejemplo, en los espacios, y específicamente, en la habilitación o no de espacios para jugar. Así, por ejemplo, en una de las instituciones sus referentes señalan en su discurso la centralidad del juego en el niño, y por ello en las propuestas didácticas. Sin embargo, en la práctica, se observa que las galerías y espacios abiertos están limitados con macetas para evitar que los niños corran y jueguen en ellos.

Disponibilidad del adulto responsable

En la misma línea en que pensamos la institución, entendemos que ésta se encarna en sujetos concretos con sus historias y trayectorias. De allí, que ese "estar puesto o dispuesto", se expresa desde las dimensiones social, cognoscente, subjetiva y de la corporeidad, y se refleja en los discursos, prácticas, gestos, consignas, propuestas, posiciones y supuestos frente a la infancia y al juego, que tienen los adultos responsables de tales instituciones.

En este sentido, nos interesa analizar:

a. Posicionamiento del docente o adulto responsable frente al juego (lo kinésico, lo proxémico, lo narrativo, la dirección de los movimientos, la melodía de la voz, el uso de las pausas, la mirada, etc.(Señales de reconocimiento, señales de diferencia y de puntuación).

El posicionamiento refiere a "un acontecer profundamente político y relacional: nos posicionamos ante/ con/por/a propósito de otros. Como acontecer profundamente político, relacional, plantarse en un lugar y tiempo permite el despliegue de nuestra subjetividad"… "...como movimiento que convoca e involucra al otro existen diferentes maneras de posicionarse en el mundo, todas susceptibles de enriquecimiento y transformación" (Rodríguez, 2012).

En una de las entrevistas una docente expresa:

"Llegan y lo primero que hacen es jugar con la masa, un tiempito, no es que están mucho, terminan y guardan, vuelven a jugar con algo que ellos quieren hasta tomar el té. Por ahí les damos a elegir muñecos, bloques…"

"…en realidad es acá el momento del juego, adentro; en el patio es como que están más libres, en la plaza, uno no los está interrumpiendo tanto, nosotras más bien los dejamos, le damos bloques y ellos andan ahí jugando".

En la observación de una jornada en una sala de tres años de un jardín de la provincia se observa que la docente da lugar al juego después de la merienda y delimita espacios de la sala donde se va a desarrollar seleccionando lugares específicos para el juego con distintos materiales. Allí, un grupo de niños que estaban jugando en el "rincón del hogar", preparan una mesa de té. La docente se acerca y siguiendo la conversación de los niños, le dice a una niña: buenas tardes señora, ¿me prepararía un rico té?

También la docente refiere a que las puertas de la sala están siempre abiertas porque es un trabajo conjunto. La directora, auxiliares y otras docentes ingresan a los distintos espacios cotidianamente. Se observó la entrada permanente de la directora, participando e interviniendo

en las actividades y juegos. Se evidenció una naturalidad en esta práctica, dando cuenta de que ocurría habitualmente.

b. Supuestos en torno al juego (derecho, evaluación, contenidos, metodología)

Hablar de supuesto implica, presumir algo que no puede ser afirmado con completa certeza, presentado en carácter de hipótesis. De los supuestos en torno al juego se desprenden ideas que, sin estar claramente explícitas, circulan conformando un fondo de conocimientos en los docentes (Moll y Greenberg, 1990; citado por Terigi, 2017, p. 4), que hacen referencia a los saberes que se comparten entre los docentes y desde los cuales se interviene en el aprendizaje de los estudiantes. La ciencia de la educación no dispone de una teoría totalizadora sobre el aprendizaje humano. Entonces, los fondos de conocimientos de los docentes buscan dar respuesta a los problemas que se presentan

> apelando a una determinada teoría para entender cómo se forma un hábito motor, y a otras muy distintas para entender cómo se aprende un procedimiento matemático o un conocimiento histórico, con lo cual la amalgama de conocimientos con que comprenden el aprendizaje tiene contradicciones y se encuentra en tensión (Terigi, 2017, p. 4)

Podemos pensar que el juego de los niños y el lugar del jugar en la tarea se leen e interpretan a partir de estos fondos de conocimientos que los docentes han ido sosteniendo a lo largo de su formación y trayectoria laboral así como también de todas las experiencias respecto al juego que desarrollaron a lo largo de su vida.

Frente a la pregunta de por qué cree que juegan los niños, una docente expresa:

Y… porque los atrapan los colores de las cosas y buscan imitar lo que nosotros hacemos; lo veo en la casita, a las nenas les gusta mucho el rol de las mamás,también otro juego de carpintería con herramientas donde juegan como el papá que arregla cosas, tratan de imitar pero hay algunos que todavía hay que enseñarles a construir, que desarrollen la imaginación. El modelado les gusta mucho.

Otra docente expresa:

Jugar es el medio de aprendizaje, un medio de aprendizaje, y esto también de ayudar a compartir, a estar con otros; a buscar que a través del juego nos podamos divertir. Es importante el momento porque estamos aprendiendo del otro.

En otra de las observaciones de una jornada: *La docente otorga un dibujo para que los niños coloreen sin salirse del espacio, y diferencia claramente lo que es juego de trabajo, al expresar que en ese momento iban a "hacer un trabajito".*

Reflexiones Finales

A partir de lo desarrollado, es posible reconocer que se observan ciertas tensiones entre algunas expresiones surgidas en las entrevistas y las observaciones de jornadas en las salas. En las primeras se plantea, en general, un reconocimiento del juego como central en la tarea con niños de 0 a 3 años; sin embargo, en las acciones observadas muchas evidencian cierta relatividad de esta centralidad del juego, dejando entrever que en las decisiones, de las que arriban estas acciones, prima más una idea del niño como objeto de cuidado que como sujeto de derechos.

Así, en la construcción de los dispositivos institucionales se produce un interjuego de relaciones y posiciones que describen maneras de hacer, reflejando conceptualizaciones diferentes en torno a esta disposición/ disponerse a y para jugar.

Es posible inferir que se produce un diálogo entre la disponibilidad en términos de condiciones institucionales y la disponibilidad del adulto responsable, quien potencia u obtura el jugar.

Entre disponibilidad institucional y disponibilidad docente se da un interjuego de posibilidades, que ponen en tensión el /los derechos de niños y niñas respecto a la educación y el acceso a la cultura a través del juego.

En este sentido, este escrito intenta servir a la reflexión interdisciplinaria y crítica acerca de los dispositivos propuestos por los adultos en torno al juego desde diferentes organizaciones, brindando una descripción y un análisis que promueva el debate amplio respecto de la educación temprana, el juego y los derechos de la infancia.

Referencias Bibliográficas

Agamben, Giorgio (2007) *Qu'est-cequ'undispositif?*,París: ÉditionsPayot&Rivages. Traducido por Fuentes Rionda, Roberto J.

Bernstein, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Primera edición Morata.

Blejmar, Bernardo (2018) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones.*Noveduc. Buenos Aires.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En V. autores, *Michel Foucault filósofo.* Barcelona: Gedisa.

Foucault (1977) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Editorial Siglo XXI.

Larrosa (2018) Con P de Profesor. Noveduc. Buenos Aires.

Rodriguez, M.; Uría, A. M. (2012) *El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal.* Recuperado el 04 de abril de 2016 http://www.aapsicomotricidad.com.ar/publicaciones/textosR-A-U.pdf

Terigi, F. (2017) EPS, Clase 3, Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

Tonucci, Francesco (2018) *Más juego, más movimiento: más infancia.* Mapas colectivos. Madrid, España.

Vygotski, L. S. (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Primera edición en Argentina, Crítica, Buenos Aires.

Resignificando la relación democracia-educación pública frente a los efectos del contexto neoliberal (2015-2019)

CHIALVO, JOSEFINA (Escuela de Ciencias de la Educación-FFyH-UNC)
josechialvo8@gmail.com

MANSILLA, VALENTÍN (Escuela de Ciencias de la Educación-FFyH-UNC)
ffyh.valentinmansilla@gmail.com

Resumen

El proyecto neoliberal (2015-2019) que se instauró en la Argentina, con lógicas que individualizan y meritocratizan la educación, irrumpieron en el carácter público de la escuela, vulnerando en consecuencia la democracia. En el desarrollo del presente trabajo, partimos de reconocer que la educación, y particularmente la escuela pública, en sus instancias de interacción colectiva, de re/distribución y re/producción de las culturas y los saberes, re/construye ciudadanía y con ella re/genera un sentir y hacer democrático. En este sentido podemos afirmar que existe una relación dialéctica entre democracia y educación pública y para dar cuenta de ello, en primer lugar, recuperamos los rasgos más sobresalientes de la vulneración de lo público-democrático en el ámbito educativo durante el último gobierno neoliberal argentino.

En segundo lugar, planteamos tres instancias para abordar la reflexión del vínculo entre democracia y educación pública: reconocer el proceso de erosión democrática que las sociedades actuales están atravesando, luego invitamos a repensar nuestros modos de abordar la democracia y por último invitamos a abordar lo educativo desde un discurso pedagógico-crítico en un diálogo interdisciplinario.

Partimos desde un eje situacional e inclusivo y proponemos reconocer que las transformaciones sociales afectan a las subjetividades de las personas y desafían a la escuela, además de reconocer al discurso pedagógico como un discurso político, que reivindique las formas democráticas de un aprender y enseñar en interacción.

Palabras clave: Democracia, educación, público, político, neoliberalismo, construcción colectiva.

Resignificando la relación democracia-educación pública frente a los efectos del contexto neoliberal (2015-2019)

Introducción

En Argentina, a partir del 2015, comenzó la instauración de un nuevo proyecto político neoliberal –finalizado el 10 de Diciembre del 2019- que como tal, impregnó todas las dimensiones de la sociedad (económica, política, cultural, social, legislativa, educativa). El mismo se vio sustentado en lógicas individualistas y meritocráticas, que a través del sentido común se fueron transmitiendo, legitimando y materializándose en políticas de estado que irrumpen en los múltiples espacios de interacción colectiva. A la par y en consecuencia de estas, la tecnología, la ciencia, la industria y la educación nacional; comenzaron a ser concebidas como un gasto para el Estado lo que estableció una dependencia frente a capitales privados y extranjeros. El concepto de desarrollo y progreso del país quedó reducido a las prácticas que las grandes empresas manejan: especulación, individualización, precarización laboral, privatización y la idea de "el que quiere puede". Entendemos la complejidad de lo explicitado anteriormente y no pretendemos caer en reduccionismos con dicha enumeración, pero creemos que un desarrollo más extensivo nos aleja del eje de nuestro análisis.

En el presente escrito, abordaremos a la educación como una principal instancia de interacción colectiva. Consideramos a la misma como un proceso y una necesidad social inherente de toda comunidad, atravesada por relaciones de poder que condicionan objetivos, modos de abordarla, estrategias, y tecnologías, por medio de las cuales las sociedades producen y re-distribuyen saberes. Así es como se crean prácticas encargadas de generar, reproducir y transformar esas mismas sociedades, incidiendo en las conductas y el pensar de los sujetos. No es casual que la educación se haya convertido en los últimos años en un tema relevante en la agenda política de lxs dirigentes que detentaron el poder en dicho período: elegir determinados saberes y cursos de acción, dejando otros de lado, produce ciertos sentidos, significados y también, ciertas identidades intrínsecas en esas prácticas y estrategias que se llevaron a cabo. Es decir, que se reconoce el poder performativo de las mismas que deja en evidencia la falacia de "lo neutral" en la educación.

Escuela y reforma educativa: vulneración de lo público y la democracia

Con esta aproximación al concepto de educación, podemos identificar múltiples espacios en donde ocurren procesos de dicho tipo –familias, clubes y otros- , pero es en las escuelas, en sus espacios áulicos, en aquellas prácticas que ocurren en el transcurso de la cotidianidad, donde se da un vínculo de carácter más directo con el Estado. Aquellas tienen la capacidad de construir sujetos y reconocerlxs como ciudadanxs, que se apropian transformando,

criticando y reflexionando los saberes y las culturas puestas en juego; logrando de este modo, lo que podríamos denominar como un hacer y sentir democrático.

Dicho esto, nos valemos como recurso de análisis, las muy nombradas "Escuelas del Futuro" presentadas por la reforma educativa propuesta por el gobierno de la alianza "Cambiemos" en el año 2018, partiendo de cómo ésta atenta contra el carácter de lo público y en consecuencia contra lo democrático de la educación.

Nos valemos de la tesis de que existe una relación dialéctica entre democracia y educación pública, entendiendo que lo público no consiste sólo en el financiamiento estatal, sino en entender la escuela como el lugar donde "se pone algo sobre la mesa" (Masschelein y Simons, 2011). Lo público es una invitación a la participación, a la apropiación crítica, a la construcción para, por y con lxs otrxs, enmarcándolo en una instancia de construcción colectiva: el conocer pasa a ser un asunto de todxs, no presume ningún don excepcional, ningún talento en particular, ningún privilegio. De este modo se hace común el saber, los saberes y las culturas, "se ponen en juego", no para meramente receptarlos sino para usarlos, transformarlos y apropiarlos: hacer de ese algo que se enseña y se aprende una materia común. La escuela deja de ser únicamente "el espacio para el aprendizaje", pasa a ser algo más; emerge en su interior la función de asentar las bases democráticas.

> [...] es el tiempo y el espacio que abre la experiencia de un nuevo comienzo en confrontación con algo libre para el uso, incluso si lo que sucede es que los estudiantes o la nueva generación abracen viejos usos comunes (Masschelein y Simons, 2011:329).

La democracia aquí se refiere a la condición en la que todos son igualmente capaces de elevar su voz y, por lo tanto, nadie puede afirmar, basado sobre una particular cualificación, que tiene más derecho que otro a elevar su voz (Ídem, 2011). Esto da pie a afirmar que la toma de decisiones parte desde la voluntad de una mayoría y para que esto suceda entonces tiene que existir un sentimiento de pertenencia a esa sociedad.

Kant (2009) nos dice que los procesos educativos construyen autonomía, que es reconocer las normas como valiosas debido a que el mismo pueblo se las ha dado. Esto nos da pie a decir que existe un sentir democrático en lo educativo. Entonces, si la escuela pública es un lugar primordial de interacción colectiva, generadora de sentidos e identidad, consecuentemente se convierte en la instancia de participación popular, otorgándole a la escuela la función de construir ciudadanía.

> […] sólo ciudadanas y ciudadanos autónomos pueden institucionalizar una educación pública que permita recorrer a sus hijos el camino hacia la emancipación política […] porque la educación en forma de enseñanza general y pública, es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo (Honneth, 2013:378).

Siguiendo la cita, podemos afirmar que una teoría de gobierno, implica necesariamente una teoría de educación, porque "[…] en el discurso político de la modernidad, no haya habido apenas un teórico de la democracia con cierto renombre y prestigio que no haya dedicado un trabajo sistemático a la teoría de la educación" (Honneth, 2013:378). Del mismo modo podríamos afirmar que no existe ningún gobierno, desde la creación del Estado Moderno, que en su agenda no haya planificado un tipo de educación que responda a la sociedad que se quiere construir. No es casualidad, que el ex presidente de la República Argentina, el ingeniero Mauricio Macri quien sostuvo en uno de sus discursos, que existe mucha diferencia entre los que pueden ir a la escuela privada y los que tienen que "caer" en la pública (Carelli, 2017) Es importante detenernos aquí para resaltar que el lenguaje produce realidades y que una figura política, como lo es un Jefe de Estado, utilice las palabras mencionadas para referirse a la desventaja de lo público, devela la dirección y el sentido que se le otorga a la educación pública.

En este sentido, las políticas educativas impulsadas por el anterior gobierno nacional, como la reforma denominada "Escuelas del Futuro", atentan contra el verdadero significado de lo público y en consecuencia con la Democracia, ya que el modo hermético en la que se implementó restringe los canales de participación y su contenido no sólo que no los fomenta, sino que los anula. Esta primera crítica refleja la exclusión de la otredad, propia de los discursos neoliberales, al desincentivar la participación política de quienes habitan la educación al no ser llamadxs al momento de la confección del proyecto. Y es por esta misma razón que generó tanta resistencia al momento de implementarla, dando como resultado colegios tomados, críticas de pedagogxs reconocidxs como Adriana Puiggrós, o de la Federación de Educadores Bonaerenses, Centros de Estudiantes, entre otros.

La reforma nace de las evaluaciones "APRENDER", lo cual da cuenta de que el sustento para su aplicación deriva de resultados numéricos obtenidos de evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas de las realidades escolares, ubicando a lxs estudiantes como sujetos aislados que deben arrojar un rendimiento y no como partícipes en el hacer escuela. La impronta individual también se ve reflejada en el contenido de la reforma: se vela por un trabajo autónomo del estudiante, quien debe investigar, explorar y descubrir sólo. Esto supone que por mérito propio, lxs estudiantes, deben contar con una serie de "capacidades fundamentales" como lo son el "aprender a aprender", el compromiso, comunicación y responsabilidad; conceptos que solemos escuchar en las empresas.

La irrupción del emprendedurismo y sus lógicas derivadas, se entrometen en el quehacer áulico al obligar a lxs estudiantes a realizar pasantías en empresas, que podríamos denominar como trabajo no remunerado, y ser supervisadxs por el personal de las mismas. No es menor lo dicho anteriormente, ya que desdibuja el lugar de lxs docente quienes son concebidxs como merxs "facilitadorxs y orientadorxs".

Dicho esto y retomando la relación dialéctica que existe entre democracia y educación pública, podemos divisar la estrategia del último gobierno neoliberal argentino para la instauración de su modelo, el cual por medio de prácticas educativas y discursos que se inmiscuyen por medio del sentido común, fomentó lo que podríamos denominar como democracia instrumental. Retomando los aportes de Petrucciani (2008) la misma se basa en el modelo de mercado, que concibe a lxs ciudadanxs como individuos sin autonomía y racionalidad: "la voluntad del ciudadano se reduce a poco más que «un haz confuso de vagos impulsos, que actúan según eslóganes y equívocas impresiones»" (p. 203). Lxs ciudadanxs son así reducidxs a merxs votantes, quienes deben depositar su confianza en las elites políticas; de este modo, la democracia se convierte en un instrumento para alcanzar sus fines, logrando invertir el vector: la voluntad política debe ir desde "arriba" hacia "abajo".

En un intento de recuperar lo público y democrático en la educación

El contexto actual aún se ve afectado por los efectos del proyecto neoliberal (2015-2019) y volver al pasado no es una opción ni una solución, tampoco lo es la crítica sin proposición. Es por ello que esto se constituye como un desafío para pensar el acto educativo y junto a él, la democracia.

Para ello, proponemos en una primera instancia reconocer el proceso de erosión democrática en el que la sociedad se ve inmersa: la desconfianza hacia los partidos políticos, el descontento frente a las instituciones, el avance de la extrema derecha y el rechazo a la política y lo político. A su vez, la deserción del Estado en ciertas áreas y la privatización de determinadas funciones, no equivale al desmantelamiento del gobierno, en efecto, constituye una técnica de gobernanza neoliberal que desplaza las competencias estatales hacia individuos "responsables" con el propósito de alentarlos a que sus vidas tornen una visión emprendedora. Lo democrático se deteriora y cobra sentido un quehacer gubernamental a-democrático, mediocremente democrático, en el sentido que los valores de igualdad-libertad ya no desempeñan ningún papel en el funcionamiento y desarrollo de la democracia (Balibar, 2013).

En una segunda instancia, proponemos comenzar a repensar la forma en la que se está encarando la democracia, que por lo dicho en el párrafo anterior, se encuentra en un creciente deterioro que da lugar a la apatía frente a lo democrático, a la participación y a la construcción colectiva. Para ello retomamos los aportes de Chantal Mouffe (2003) quien nos introduce el concepto de democracia agonista: "necesitamos un modelo democrático capaz de aprehender la naturaleza de lo político […] que sitúe la cuestión del poder y el antagonismo en su mismo centro" (p.112). Pero ¿qué implica esto? Primero que nada, renunciar a ese ideal u horizonte de democracia/sociedad "ordenada" y "transparente", capaz de llegar a consensos racionales y homogéneos; para ello debemos entender que

un sistema democrático funciona en la medida que exista un conflicto entre relaciones de poder y diferencia de posicionamientos. Empero, esa otredad no es un enemigo a destruir, a quien combatir desde el odio en busca de una utopía armónica de ideales políticos, por contrario, se debe reconocer la otredad como un adversario legítimo.

Cualquier orden político es la expresión de una hegemonía provisional, siempre vulnerable, pero legítima en algunos círculos a los cuales podemos adherir o no. Aquí es importante aclarar que con ese adversario legítimo, compartimos una adhesión a los principios ético-políticos de la democracia: libertad e igualdad aunque discrepamos en sus significados y prácticas (ídem., 2003).

Asumir este posicionamiento frente a la democracia, implica reconocer la dimensión conflictiva de las relaciones de poder como constitutivas de lo social, al poder como constitutivo de lo político y a la política como herramienta necesaria para la participación y la confrontación, con el fin de paliar la apatía que circula en el sentido común respecto a lo democrático.

Actualmente ya no se confía en el poder performativo de la escuela y la educación pública, los efectos del neoliberalismo inevitablemente y no inocentemente llegaron a demonizarlas. Cotidianamente escuchamos discursos que proclaman que "la escuela ya no sirve", "la educación pública no va más", la tildan de ineficaz, la culpan de todos los males y desconfían de su capacidad de construir nuevos modos de abordar lo educativo. El tiempo de enseñanza en el aula comienza a ser visto como un obstáculo, porque lo que se busca es el placer inmediato, aquel que tiene un rédito visible y competente a corto plazo; esto es lo que los proyectos neoliberales junto a los valores empresariales lograron filtrar e instalar en la sociedad y por ello en la educación. Es lo que Bauman (2005) llama "el síndrome de la impaciencia".

Es por ello que en una tercera instancia, invitamos a pensar las pedagogías críticas en relación con la filosofía crítica, para que pongan en tensión la estructura tradicional del dispositivo escolar, enriqueciéndose en un diálogo interdisciplinario que permita abordar un trabajo reflexivo en pos de construir conocimientos pedagógicos contextualizados, situados e inclusivos. A la vez que atiendan a las transformaciones sociales que desafían a las escuelas, a la democracia y a lxs sujetos que la habitan, que se ven subjetivadxs por las distintas realidades que lxs interpelan.

Aquí es donde interviene la filosofía crítica, cuestionando incluso lo más naturalizado para someter a discusión toda práctica social, en un esfuerzo intelectual y práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito de ideas y modos de actuar (Horkheimer, 1990). Invitarnos a entender la práctica educativa como un proceso complejo y muchas veces contradictorio, para trabajar entre los límites de lo dado y la posibilidad de modificarlo. Para ello, "[…] ni

siquiera en una futura época de paz en la que la diaria rutina pudiera favorecer la tendencia a olvidar de nuevo todo el problema" (p.23) debemos dejar de pensar en acciones que partan de los abordajes teórico-críticos. Proponemos reconocer y reivindicar los discursos pedagógicos como discursos políticos. Como tales, dentro de su estructura poseen un carácter conflictivo que no debe confundirse con problemático. Se trata de discursos que, atentos a las transformaciones políticas, culturales, sociales, económicas, reconocen las disputas de poder al incorporar la dimensión política que devela la imposibilidad de separar la democracia de la educación pública. Por ello, luchar y resistir el emprendedurismo y la meritocracia que nos excluye, implica posicionarnos como autorxs y actorxs, de prácticas y procesos político-educativos, demandando las formas democráticas de un aprender y enseñar en interacción.

Consideraciones finales: reflexiones que nos atañen

A lo largo de este escrito, intentamos indagar la dialéctica entre educación pública y democracia, la función primordial de la escuela a la hora de construir los cimientos democráticos y cómo ambas se han visto deterioradas por la implementación del proyecto neoliberal argentino del período 2015-2019. Desafío en tiempo presente, que la realidad político-educativa nos exige y que no debe ser pensado en pasado, pues este el día de hoy tiene la función de recopilar experiencias históricas para mantener y defender el sentido democrático de aquellas prácticas y discursos que lo convocan en la cotidianidad escolar. Empero también nos invita a renunciar a todo lo que ya no atienda a las diferentes realidades sociales, en un intento de recuperar y abrazar lo que se ha querido dejar en los márgenes en el neoliberalismo corrosivo.

Desafío del hoy, que para afrontarlo debemos entender el presente como un conflicto y si se quiere, una posibilidad, que nos llama a la reinvención, a la discusión y al diálogo interdisciplinario, colectivo y popular. Un conflicto político, que nos convoca a crear nuevos modos de hacer democracia en, para y con la escuela junto con lxs sujetos que la transitan. Una posibilidad que encienda focos de participación en estos espacios tan silenciados por la apatía derechista. Una discusión antónima al sentido común, para hacer de las escuelas un territorio de exploración y extrañeza a lo obvio. Un hacer democrático que reivindique la política y alimente aquellos nuevos e innovadores canales de participación que se notan en la nuevas generaciones.

Un desafío siempre vigente, de invención democrática, cuyxs abanderadxs con el paso del tiempo, traen consigo una puesta en escena con la mirada hacia un futuro que lxs incluya, que albergue las reivindicaciones políticas y sociales que las nuevas generaciones demandan. Trabajar con ellas, pensar en las futuras, hacer escucha a los movimientos sociales es un acto democrático que difumina el falso límite entre el adentro y el afuera de

las escuelas. Un hacer político que reconoce a lxs ciudadanxs como sujetos activxs, como agentes de transformación.

Teniendo en cuenta todo esto, tal vez podamos superar la omnipresente tentación que existe en las sociedades de limitar la democracia y la participación a medios meramente instrumentales. Reconociendo la función política de lxs partícipes en la educación, tal vez podamos construir escuelas que incluyan, que contengan, que representen.

Un desafío que atañe a nuevas reflexiones, que nos invita a seguir pensando múltiples, variados y tal vez infinitos nuevos interrogantes que traigan consigo conflictos que existen para y por el mantenimiento y la invención de la democracia. Tal vez encontremos múltiples respuestas, o tal vez ninguna; pero creemos que el desafío también se trata de nunca dejar de preguntarnos. Quizás de eso se trata la democracia, de la continua búsqueda.

Referencias Bibliográficas

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Balibar, E. (2013). Neoliberalismo y desdemocratización. En *Ciudadanía* (pp.167-215). Buenos Aires: Altuna Impresores.

Carelli Lynch, G. (22 de marzo de 2017). Macri habló de los que "caen" en la escuela pública y fue criticado. *Clarín*. En línea en: https://www.clarin.com/politica/macri-hablo-caen-escuela-publica-criticado_0_B1xsEfJ2l.html. Consultado en Marzo 2020.

Denevi, M. (9 de enero de 2018). Argentina: en 2018 comienzan las reformas en la secundaria. *Otras voces en educación*. En línea en: http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/263556. Consultado en marzo 2020.

Honneth, A. (2013). "La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado de la filosofía política". *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395.

Horkheimer, M. (1990). "La función social de la filosofía", en *Teoría Crítica*, Buenos Aires: Amorrortu.

Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Masschelein, J y Simons, M. (2011). El odio a la Educación Pública. En *Jacques rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 305-342). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mouffe, Ch. (2003). Para un modelo agonístico de democracia. En *La paradoja democrática* (pp. 95-118). Barcelona: Gedisa.

Petrucciani, S. (2008). *Modelos de filosofía política*. Buenos Aires: Amorrortu.

S/N (24 de septiembre de 2017). Reforma educativa: seis cambios que implementará el gobierno porteño para la "Secundaria del futuro". *Infobae*. En línea en: https://www.infobae.com/politica/2017/09/24/reforma-educativa-seis-cambios-que-implementara-el-gobierno-porteno-para-la-secundaria-del-futuro/. Consultado en Marzo 2020.

El campo pedagógico.
Disquisiciones epistemológicas[1]

ROSSO, CAREN NATACHA (Escuela de Ciencias de la Educación - FFyH - UNC)
carenrosso@gmail.com

Resumen

El presente artículo se propone recuperar reflexiones e interpelaciones propias de las tensiones originarias del ámbito epistemológico de la Pedagogía y/o Ciencias de la Educación. Cuestiones que aluden al proceso de constitución de la disciplina y que hoy dejan sus huellas en discursos y prácticas. Disquisiciones epistemológicas, merecedoras de un tratamiento serio ya que hasta la actualidad siguen generando inquietud e incomodidad intelectual entre los profesionales del campo educativo.

Estas tensiones podrían expresarse sucintamente en los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las fronteras que delimitan los territorios de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación? La mutación de nombre ¿se debe a una simple adecuación del vocablo, a un acomodamiento vacuo y sin repercusiones significativas, o se trata de una descentralización radical respecto de los problemas pedagógicos? ¿Cómo comprendemos el proyecto epistemológico de las Ciencias de la Educación? ¿Cuáles son las condiciones de producción de conocimiento que inaugura? ¿Cuáles han sido los progresos efectivos de las Ciencias de la Educación en su trabajo de adquirir especificidad frente a las ciencias pedagógicas? ¿Qué estructuras, supuestos, prácticas subyacen a la constitución de un perfil de pedagogo?

Palabras clave: Pedagogía, Ciencias de la Educación, constitución epistemológica, tradiciones, perfil de pedagogo.

El campo pedagógico. Disquisiciones epistemológicas

Las preguntas manifiestas en el resumen dan cuenta de la necesidad de acotar, delimitar y especificar el campo pedagógico, indagando su constitución epistemológica con el sentido de promover y profundizar la investigación sobre la acción educativa y su orientación. Tal afirmación coincide con la opinión del pedagogo Jorge Cárdenas (1991), quien comprende que el tema del estatuto epistemológico de la pedagogía carece de reflexión rigurosa. En sus palabras:

[1] Avance de tesis de grado de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades en la UNC.

> Uno de los temas menos tratado por los profesionales de la pedagogía es su estatus epistemológico, la teoría de su ciencia particular, es decir, su objeto de estudio, su cuerpo conceptual, su metodología, sus técnicas operativas, su campo de acción y de investigación, cuestión que no sucede en otras profesiones o disciplinas. (Cárdenas, 1991.p. 13).

Siguiendo como guía las preguntas planteadas, se intentará dar respuestas a la problemática ya instalada del confuso e inestable estatuto epistemológico de la pedagogía. Dicha empresa se realizará a partir de un recorrido histórico que dé cuenta de la conformación del campo pedagógico y las condiciones que inciden en dicha constitución. Para ello, a modo de esquematización y organización, se utilizará la historización que propone Avanzini (1977) a partir de la diferenciación de tres momentos distintos:

Un primer momento donde la pedagogía se encuentra subsumida a la filosofía y su objeto es la educación como un universal. Un segundo momento marcado por el enfoque positivista y las teorizaciones de Durkheim. Y un tercero referido al paso del singular de Ciencia (sin "s") de la Educación al plural Ciencias (con "s") de la Educación.

Etapas en la conformación del estatus epistémico de la pedagogía.

1º momento: la edad de oro de la pedagogía

Para Daniel Hameline (2002) "el siglo XIX- y particularmente su segunda mitad, en el cual todos los países desarrollados junto con la escuela popular toman carácter de moderna- puede ser llamado, en verdad, la edad de oro de la pedagogía" (pág. 591)

La pedagogía entendida como "el espacio disciplinario desde donde se origina, se construye, deconstruye, reconstruye, se produce, se reproduce y se teoriza lo educativo" (Ducoing y Rodríguez, 1990:15) tiene su origen como conocimiento autónomo y sistematizado a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en el calor de la modernidad occidental, como producto del esfuerzo de la racionalización de las prácticas educativas llevadas a cabo en los sistemas de enseñanza oficial. Su preocupación fue la elaboración de una teoría omnicomprensiva de la educación que definía los contenidos y valores que debían transmitirse y el camino a seguir para el logro de los fines educativos establecidos desde la política educacional (Furlán y Pasillas, 1990).

Así es que, en cada época y en cada contexto, la pedagogía se compromete ética y políticamente, dando respuestas a las demandas situadas que van surgiendo; es decir que "se presenta como una reflexión ordenada a la acción [...] que busca cómo responder a los fines que la sociedad requiere" (Avanzini, 1997, 19).

Los fines, nunca libres de arbitrariedad, se definen en función de un modelo deseable de

sociedad y de ciudadano que se propone formar. "La pedagogía es el dispositivo que define (expone, organiza) esos conocimientos, esos valores, esos grandes campos de saberes históricamente consagrados, pero en términos propiamente educativos, en dimensiones específicamente educativas" (Pasillas Valdez, 2004: 20)

Lo dicho por Pasillas da cuenta del núcleo duro de la conflictividad del campo pedagógico. Éste, encaminado a la acción, no puede librarse de la responsabilidad ética y política de elegir o, en palabras del autor, definir; hecho que exige una toma de posicionamiento en relación a los fines educativos, los contenidos "socialmente significativos", la normatividad y la noción de hombre o cosmovisión desde la cual se fundamenta todas las derivaciones conceptuales y la intervención misma.

De allí que se pueda decir que la pedagogía se reinventa en cada época, en el entrecruce de contextos (particular cultura, sociedad, época histórica), supuestos y fines. Su carácter deliberativo y reflexivo funda a la pedagogía como saber normativo con una fuerte filiación filosófica, política y en algunos casos también teológica.

Dicha filiación filosófica puede hallarse también en la *tradición alemana* que, en búsqueda de sustento científico, define epistemológicamente el campo de la pedagogía y su institucionalización en ámbitos universitarios.

La tradición alemana se nutre de la filosofía idealista neo-kantiana e historicista. Entiende a la pedagogía como "Ciencia del Espíritu" cuyo objeto es la "formación (*Bildung*) de la persona" en función de un "deber ser" propio del campo de lo práctico. La fuente normativa desde la cual se nutre la Pedagogía debe ser, según esta perspectiva, necesariamente la Filosofía o bien las ciencias de la historia.

Así es que, tanto en la primera etapa de la pedagogía identificada por Avancini como la constitución de la tradición alemana, se puede ver un lazo indisociable de la pedagogía con la filosofía, llegando al punto de considerarla subsumida por la filosofía en cuanto se entiende a sí misma como general, universal y al mismo tiempo busca resolver conflictos prácticos por medio de la reflexión. Otro vínculo estuvo dado por una fuerte orientación a la reflexión sobre los fines de la educación y sobre cuestiones universales de la educación tales como la concepción sobre el hombre, el mundo, el sentido de la vida, etc.

2º momento: Enfoque positivista

El enfoque prescriptivo-normativo de la primera etapa tenderá a decaer como consecuencia de una descalificación del conocimiento pedagógico bajo la influencia del positivismo a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

En esta coyuntura, la lógica "predominante" entiende a la ciencia como objetivista, empirista, fáctica y eurocéntrica; con un método único identificado por ser "experimental", "racional", "demostrable", "sistemático" y "explicativo". La ciencia estudia hechos que puedan ser reproducidos, observados y experimentados bajo condiciones menos azarosas; de allí se extraen leyes universales de causa formal que privilegia el cómo funcionan las cosas por sobre si estas tienen algún fin.

Uno de los filósofos de la ciencia más importantes del siglo XX, Karl Popper, indica que "ciencia es todo aquel conocimiento que puede ser falseable" (Principio de falsabilidad o falsacionismo). Por lo tanto, ya que el rigor científico se calibra por el rigor de las mediciones, todo aquello que no es cuantificable se vuelve científicamente irrelevante; toda elucubración, conocimiento o método que no se asiente sobre las condiciones mencionadas se convierte en un mito o saber menor.

Este paradigma se caracteriza por la adopción de una fe ciega en la productividad de la objetividad, neutralidad e infalibilidad del conocimiento científico. Por ello, la pedagogía, carente de dichos requisitos, queda relegada a ocupar un lugar de saber marginal, insuficientemente elaborada, incapaz de obtener reconocimiento científico a menos que se sirva de otras disciplinas ya consolidadas, a saber: la psicología, la sociología, la antropología, la historia, etc.

Este contexto de hegemonía y legitimación del conocimiento científico permite explicar la pretensión de la pedagogía de sustentarse en enunciados de carácter científico y su consecuente intento de reconfiguración de sus bases epistemológicas. Hecho denotado en su cambio de denominación –Ciencia de la Educación por Pedagogía -

Esta segunda etapa se encuentra marcada por los aportes del positivista sociólogo Emile Durkheim (1858/1917) quien brinda una distinción entre Pedagogía y Ciencia de la Educación.

En un conocido pasaje de su libro "Educación y Sociología" Durkheim (1975) deja expreso que para la ciencia…

> Se trata simplemente de describir hechos presentes o pasados, o de buscar sus causas, o de determinar sus efectos […] Las teorías que llamamos pedagógicas son especulaciones de otro tipo. En efecto, ni tienen el mismo objetivo, ni emplean los mismos métodos. Su objetivo no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser. Ellas no se orientan ni hacia el presente, ni hacia el pasado, sino hacia el futuro. Ellas no se proponen expresar fielmente realidades dadas, sino promulgar preceptos de conducta. Ellas no nos dicen: esto es lo que existe y este es su porque, sino esto es lo que hay que hacer […] La pedagogía es otra cosa que las ciencias de la educación […] De ahí que las teorías pedagógicas tienen por objeto no expresar la naturaleza de las cosas dadas, sino dirigir la acción […] tiene el carácter mixto de esas especies de especulaciones, (que) proponemos denominarlas teorías prácticas.

> La pedagogía es una teoría práctica de ese género. Ella no estudia científicamente los sistemas educativos, sino que reflexiona sobre ellos en vistas a proporcionar a la actividad del educador ideas que la dirijan (págs. 149-151).

Como queda sobreentendido en la extensa cita, Durkheim propone una distinción entre Ciencia de la Educación como saber teórico y Pedagogía como saber práctico, no científico; esta última se encontraría subordinada a la sociología, considerada sí una ciencia de la educación. La pedagogía sería entonces, según el autor, una teoría práctica que busca reflexionar sobre la educación, dependiendo para ello del abastecimiento teórico proporcionado por la ciencia de la educación.

La pedagogía no sería considerada ciencia porque no describe la realidad tal cual es, ni se preocupa por identificar sus causas y efectos; por otra parte tampoco es arte, ya que éste "está referido a todo lo que es la práctica pura sin teoría" (Durkheim, 1912:1539). La pedagogía se encontraría en un punto intermedio entre el arte y la ciencia.

A partir de esta teorización Durkheim reorganiza la institucionalidad de la pedagogía, dejándola relegada a un mero aplicacionismo de las nociones creadas por la ciencia de la educación (Zuluaga, Saenz, Rios, Herrera, 2004) e imposibilitada para construir un discurso propio y pensarse como un campo autónomo del conocimiento.

En esta etapa también se puede situar los intentos de psicologizar la pedagogía con el mismo sentido de la sociologización (Sanjurjo, 1998): desarrollarse según parámetros cientificistas. Tal es el caso de Piaget y Wallon, que a partir de la psicología genética llegan a fundamentar la "nueva pedagogía", obteniendo un reconocimiento generalizado luego de la segunda guerra mundial.

Un hecho que da cuenta de la psicologización de la pedagogía es la creación en los años 50 y 60 de cátedras de psicopedagogía, entendida como saber específico y no como un espacio interdisciplinario que requiere de profundizaciones disciplinares previas.

La psicologización y la psicosociología tienden en los años 70 a convertirse en sinónimo de pedagogía (Best, 1988; Sanjurjo, 1998), alterando su identidad fundante y diluyendo su nominación.

Con el desarrollo de estas disciplinas y otras auxiliares se produce una sobrevaloración de las Ciencias de la Educación, las que pasaron a enseñarse en la Universidad, y una desvalorización de la Pedagogía, la que era objeto en las Escuelas Normales, desvalorizándose también la formación teórica de los docentes.

Este enrarecimiento de la pedagogía queda en evidencia no sólo en lo dicho, sino también en los planes de estudio de formación docente terciario y en la carrera universitaria de

ciencias de la educación donde aparecen disciplinas tales como "teoría de la educación", "problemáticas educativas", "fundamentos de la educación", "educación I" y "educación II, etc. (Julia Silber, 2011).

3º momento: pluralización de la nominación Ciencia de la Educación. Despedagogización de la Pedagogía.

"El siglo XX, será entonces la era de las ciencias de la educación. El paso del singular al plural no es un simple hecho lingüístico. Señala un cambio a la vez epistemológico y societal" (Hameline, 2002: 591)

La pluralización del término Ciencias de la Educación va de la mano del reconocimiento y adquisición de legitimidad por parte de las ciencias auxiliares (Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación, Historia de la Educación).

Estas ciencias, lejos de integrarse y abordar el campo educativo de modo dialógico, interdisciplinar se inscriben en un proceso de autonomización en el cual cada una comprende el hecho educativo desde su identidad particular, a partir de sus constructos teóricos y metodológicos, sus enfoques y técnicas. (Avanzini, 1977). Autonomización que según varios autores (Sanjurjo, 1998; Furlan 1993, etc.) no brinda otra cosa que análisis fragmentados de la educación.

En palabras de Liliana Sanjurjo (1998) "No hay interdisciplina sino autonomización. Se gana en cientificidad pero se pierde en especificidad pedagógica" (pág. 60). Esta cientificidad a la que hace alusión la autora está dada por la inscripción de las Ciencias de la Educación en el paradigma empírico-analítico, pero como es sabido, este privilegio no es gratuito sino que implica ciertas renuncias y otras adopciones. En este caso la renuncia tiene que ver con el componente prescriptivo normativo propio de la pedagogía y su reemplazo por la supremacía de la explicación "libre de ideologías".

Al decir de Ferry (1997) la incorporación de las ciencias de la educación al paradigma de las ciencias naturales cercaba y organizaba su campo de investigación ahora destinado a medir la realidad educativa, cuantificarla y tecnificarla con parámetros científicos, neutrales. Ya no serían componentes esenciales de su identidad la pregunta por los fines deseables, el elemento utópico del deber ser y los valores preferibles frente a otros, como tampoco sería la filosofía aquella disciplina consustancial y guía de las reflexiones pedagógicas. Tal como lo expone Sota

> […] sea porque los valores y normas se deslizan en el sinsentido o sea la declaración de la imposibilidad de fundarlas y reducirlas, por ende, a una prescripción performativa o mercantilista de la educación, ambos movimientos en pinzas disuelven la esfera de la normatividad como fuente de problema y reguladora de nuestras prácticas sociales, morales y

> educativas. Es esta atmósfera intelectual la que contribuye al repertorio de lo que denominamos la "despedagogización" o "des-normativización" de la Pedagogía". (Sota, s/f: 3)

La disolución de la dimensión axiológica, teleológica, normativa y prescriptiva es para Ferry la misma muerte de la Pedagogía, incluso una despedagogización de las mismas Ciencias de la Educación.

Si se quiere definir un momento y un lugar de este quiebre representado en el cambio de nominación, éstos serían la Francia de los años 70. Es la tradición francesa positivista la que signa esta etapa. Y es en el VI Congreso Internacional de la Educación realizado en París entre el 3 y el 7 de septiembre de 1973 donde se logró imponer la expresión de "Ciencias de la Educación" en lugar de "Pedagogía" en las universidades francesas. Entre los principales defensores de esta nueva nominación se encontraban Debesse y Mialaret, personajes que abogaban por una investigación educacional como campo abordado por diversas disciplinas no interesadas específicamente en lo pedagógico.

Una de las principales razones que esgrimía Debesse (1973) por derogar el término pedagogía era que éste era "equivoco, limitado y demasiado vago". Como es de suponer, los cambios de denominaciones han implicado presupuestos previos, posturas y tradiciones que respaldan una u otra nominación.

El cambio de nombre no significó según Mialaret y Dottrens,

> […] el efecto de una moda pasajera: corresponde al desarrollo de todas las disciplinas que están en relación con la educación. No estamos ya en los tiempos en que los conocimientos del "pedagogo" habían de ser forzosamente rudimentarios. La formación de un especialista en ciencias de la educación exige numerosos años y competencias muy variadas. (Dottrens y Mialaret, 1971:45).

Como puede observarse en la cita, la pedagogía era considerada primitiva, ambigua, incompetente para los desafíos que la sociedad exigía y sobre todo carente de cientificidad. Ante su carencia se le opone un conjunto de ciencias que abordan los problemas educativos desde múltiples objetos y metodologías.

Los años de 1912, 1933 y 1967 significaron el comienzo de la era de las ciencias de la educación en Ginebra-Suiza, Colombia y Francia, respectivamente. Tales inicios significaron el desplazamiento de la pedagogía como cátedra, como disciplina académica y como sección de estudios, en el ámbito universitario. Pero también, significó el inicio de los debates y reflexiones epistemológicos. (Beltrán, 2006)

A riesgo de caer en la reiteración, se hace necesario poner énfasis en la importancia de lo ya dicho. Una vez asumida la aseveración de que, debido a la complejidad del ente educativo como objeto de estudio se requieren varias disciplinas para estudiarlo, se corre

a la pedagogía como equivalente de ciencia de la educación (2da etapa) y se constituye en un enfoque más para analizarla. Es decir que pierde su lugar y especificidad. "Vemos así cómo, la historización nos permite analizar de qué manera la definición del objeto va configurando la identidad disciplinar" (Abrate, 2014: 5).

Si el objeto de estudio "educación" ahora es compartido por un conjunto de disciplinas dada su comprobada complejidad caben las siguientes preguntas: ¿Qué enfoque o recorte del objeto le queda a la pedagogía? ¿Acaso tiene un objeto epistémico propio? ¿Cuál es su especificidad? ¿Qué modo de abordaje le es propio, estrictamente pedagógico?

¿Pedagogía o Ciencias de la Educación?

Cada nominación, como ha quedado expuesto en la derivación histórica realizada, responde a tradiciones de conocimiento, las que aquí trabajamos fueron la positivista francesa y la filosófica alemana. De dichas tradiciones disciplinares han extraído insumos teóricos para poder abordar la complejidad del objeto de estudio; y de estas imbricaciones resulta sus matices particulares, siendo diferentes no sólo en el nombre sino también y sobre todo en enfoques y proyectos epistemológicos.

Por lo tanto, el cambio de rotulación de "Ciencias de la educación" en lugar de "Pedagogía" obedece a la pretensión de elevar el estatuto simbólico de los estudios de educación, ajustándose a las condiciones requeridas para ser considerada "ciencia". Uno de esos requerimientos fue la renuncia de los fines y valores como componentes ordenadores de lo educativo por ser subjetivos e ideológicos y contribuir a la especulación normativa. En pos de la neutralidad y objetividad se incorpora una tendencia a tecnificar y cuantificar la realidad educativa.

> Una de las posibles génesis de esta escisión obedece a lo que Putnam ha denominado el tercer dogma del positivismo lógico y es aquel por el que se plantea, no ya una distinción analítica y de grado sino una dicotomía esencial y cualitativa entre "juicios de hechos o sintéticos" y "juicios de valor". Los primeros son la piedra basal del conocimiento racional y contrastable de las ciencias empíricas, mientras que los segundos caen en la esfera de lo incognoscible y refractarios a la justificación; por ende, sujetos a la elección arbitraria. Así, y respecto de los valores, éstos son expresiones o están asociados a los sentimientos o emociones de los sujetos y/o grupos; no hay así, respecto de los valores " cuestión de hecho" acerca de lo correcto ni cuestión de hecho acerca de la virtud" (Putnam, 2004), por lo que se consideran virtudes o vicios que responden menos a juicios razonados que a juicios subjetivos, individuales o culturales. (Abratte et al, 2016: 5)

De esta extensa cita podemos derivar que la diferencia radica en considerar a la Pedagogía con carácter filosófico normativo y las Ciencias de la Educación como ciencias empíricas descriptivas/explicativas. La primera prescribe la acción, es decir que es normativa en función a una teoría de hombre y de sociedad; y la segunda, en cambio, describe la realidad

como hecho social alejándose de la filosofía y tomando los principios de las ciencias ya constituidas.

Mientras las ciencias de la educación gozan de legitimidad por incorporarse al paradigma positivista, la pedagogía ha atravesado por diversos avatares dados a nivel discursivo, práctico e institucional; ha sido sometida, descalificada, considerada incompleta, insuficiente, no competente. En suma, ha transitado por condiciones adversas de desvalorización, reducción, dependencia y fragmentación.

Al respecto Liliana Sanjurjo advierte de no caer en la ingenuidad de considerar estas discusiones limitadas a intereses meramente teóricos, epistemológicos. No significa que no los haya, pero también se hace necesario advertir que estas discusiones son luchas por ocupar espacios de poder. No se ha de olvidar que las teorías también son campos de batalla y que producen en la práctica espacios de poder. La autora entrevé que con la ampliación y complejización en constante crecimiento de los sistemas educativos formales e informales también se han ampliado y diversificado los puestos de trabajo y las demandas de ellos.

Tal como lo ve Libaneo, Pimienta y otros (1996) no es casual que "*hoy nuestras Facultades de Educación están repletas de filósofos, sociólogos, psicólogos de la educación y vacía de pedagogos*" (pág. 130).

Los debates actuales gozan ya de cinco décadas de antigüedad después de su institucionalización en las universidades francesas (1967) lo que denota un campo todavía en disputa y sobre el cual no se han logrado unos consensos mínimos desde el punto de vista epistemológico.

Por lo tanto, luego del recorrido realizado y comprendiendo la inestable definición del campo como la dificultad de brindar una respuesta acabada al asunto, trataremos de dar cuenta de la concepción a la que este trabajo adhiere acerca de *lo específico de la pedagogía*.

Para empezar, se entiende a la Pedagogía como una *disciplina integrada*, alimentada y constituida por reflexiones de orden filosófico, antropológico, político, sociológico, psicosocial, etc. Estos aportes, realizados desde otras ciencias, han tenido un impacto, progreso y enriquecimiento significativo sobre el tratamiento de lo educativo. Sin embargo, pese a esto, lo que otorga identidad a la pedagogía es su particular tratamiento o abordaje pedagógico. En otras palabras, son las distintas construcciones conceptuales provenientes de otros campos de saber las que han representado el sustrato teórico desde el cual, a partir de una reconfiguración y aplicación a situaciones concretas, la pedagogía ha ido generando sus propias construcciones teóricas, proyectando sus propias categorías clasificatorias y estudiando los avatares de su propia intervención.

De allí podemos derivar otra característica. Lo propio de la pedagogía es anclar su abordaje teórico en realidades concretas. La pedagogía es una disciplina que se constituye en la relación teoría-práctica; su vínculo es inescindible, no puede pensarse la una sin la otra, y es dicho nexo lo que le da su identidad y singularidad. Cuando se desatiende esta variable se cae en un error que ha desencadenado, teniendo en cuenta la historicidad que ya antecede a este campo, en un aplicacionismo sin previa reflexión, un tecnocráticismo o, en caso de sólo priorizar la teoría, en un sesgo intelectualista.

En cuanto a su *objeto de estudio*, son las *intervenciones educativas* y no la educación en sentido amplio. Furlán y Pasillas (1990) consideran que la pedagogía, en su proceso de querer cientifizarse, confundió su objeto de estudio creyendo que era "la educación" como ente natural, separado, independiente de su origen histórico y de la institución donde asentó sus análisis, a saber la institución escolar.

No podemos desconocer que la pedagogía, desde su génesis, ha situado su foco de análisis en y desde una instancia formadora legítima, a saber la institución escolar. Ha buscado mejorar su desempeño, estudiando y optimizando los procesos de transmisión.

> El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica y meta-histórica. Son las intervenciones hechas para optimizar en función de algún tipo de orientación las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas. Si el pedagogo se detiene a estudiar el trabajo docente, lo hace para recomendar. Se trata de aceptar las implicaciones de la institución.(Furlán y Pasillas, 1990: 10)

Y es precisamente en esa coyuntura donde la pedagogía se sitúa para evaluar, criticar, vetar y seleccionar ideales y modelos educativos determinados; reconocer lo importante, lo deseable. Todo ello para que, a partir de dicho análisis, se logre construir propuestas educativas.

A partir de su valoración selecciona ideales y acciones educativas sobreponiéndose a otras indeseables. La pedagogía es una cuestión de *valores*. Valora proponiendo nuevas formas, nuevos mecanismos. La valoración no se hace desde la neutralidad, ni para configurar una propuesta desvinculada de intereses y posicionamientos políticos.

La pedagogía diseña, crea, proyecta nuevos ideales y formas de educación; al hacerlo, se responsabiliza y se compromete a encontrar los caminos, las formas, los medios para realizar los ideales fundamentados en principios éticos.

Su apuesta de superación, de creación de proyectos innovadores la configura como un discurso con una trama *argumentativa, propositiva, prospectiva*. Sin embargo, es necesario aclarar, que la proyección hacia futuro no se realiza descarnada del presente, por el contrario se enraíza en el conocimiento de la realidad social existente.

De ahí que, para llevarse a cabo la construcción proyectiva, se haga necesario armonizar las teorías provenientes de distintos campos con las demandas e intereses sociales derivadas de la práctica concreta, y a partir de aquel encuentro dar a luz una propuesta educativa coherente, lógicamente articulada que actué por medios estrictamente educativos.

La propuesta pedagógica no se agota en su enunciación sino que se lleva a cabo a partir de la *dimensión normativa-prescriptiva*. Marca de origen ésta que le ha costado el reconocimiento como ciencia pero que, sin duda, constituye una característica central de su identidad.

Y aquí, una salvedad aunque repetida no es un exceso. Que la pedagogía sea normativa prescriptiva no la reduce a que sólo busque los medios para mejoras educativas; su especificidad consiste en la integración de los elementos constituyente ya nombrados.

Referencias bibliográficas

Abrate, L. (2015). "Pedagogía y Educación. El objeto de estudio y la especificidad de la Pedagogía" en I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigacion y divulgación. Tandil-Argentina.

Abratte, Liliana; Enrico, Juliana; Gelmi, Eda; Leiva, Esteban; Rufinetti, Edgar; Sota, Eduardo; Testa Ana (2016). XIV Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. Formación, Política y Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Archivos de Ciencias de la Educación, 10(10), e016-e016.

Avancini, G. (1977): La pedagogía en el siglo XX. Madrid, Narcea.

Beltrán, R. R. (2005). Las Ciencias de la Educación. Entre universalismo y particularismo cultural. En Revista Iberoamericana de Educación, 36(4), 1-15.

Cárdenas, Jorge. (1991). Algunos conceptos sobre Epistemología y Pedagogía. Revista "Palabra del Maestro" Perú.

Debesse, M. 1973. "Desafío de las ciencias de la Educación". En Mialaret, M., Ardoino, J., Marmoz, L. La contribución de las ciencias fundamentales a las ciencias de la educación, Paris: Ediciones del Epi, pp. 70–78

Dottrens, Robert y Mialaret Gaston.(1971). "El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual" en Best Francine. Introducción a la Pedagogia, Barcelona, Oikos-Tau Ediciones.

Ducoing Watty, P., & Rodriguez Ousset, A. (1990). Formación de profesionales de la educación. Ponencias presentadas en el Seminario internacional sobre:" Perspectivas en la formación de profesionales de la Educación"(México, del 14 al 18 de noviembre de 1988).

Durkheim, É. (1975). Educación y sociología, Ed. *Colofon, México*.

Ferry; G (1967). La muerte de la Pedagogía. L' Education Nationale.

Furlán, A. Pasillas; M. (1990). *El campo pedagógico*. Cuadernos Pedagógicos Universitarios. U.N.A.M. México.

Hameline, D. (2002). Le statut de la pédagogie. Encyclopaedia Universalis, Paris, 17, 590-593.

Libaneo, Pimienta y otros (1996). ¿Pedagogía, ciencia de la educación? San pablo, Cortéz.

Sanjurjo, L. O. (1998). El estatuto científico de la Pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. En Innovación Educativa n°8.

Silber, Julia (2011) "Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)" En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: Edulp.

Sota, E (S/F) Reivindicación de la dimensión normativa en la Pedagogía

Valdez, M. A. P. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos*.

Zuluaga, O (2004) La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión e ilegitimidad. Proyecto de investigación: "el saber pedagógico y las ciencias de la educación", Medellín, Universidad de Antioquia, CODI. [En colaboración con Javier Saenz, Rafael Rios y Sandra Herrera].

Entre la obsolescencia y la resistencia, el amor

SARABIA SÁENZ, NOELIA ANAHÍ (Universidad de Sonora)
scribavirtual@gmail.com

Resumen

Equidad, inclusión, vinculación con el contexto, formación integral, son parte de los postulados de la pedagogía crítica que, en la actualidad, son la bandera de políticas públicas marcadas por una fuerte influencia económica de corte neoliberal y no formativa, justo la tendencia que la pedagogía crítica buscaba contrarrestar, al punto que uno de sus autores fundacionales, Wilfred Carr (2013), reconoce que el paradigma crítico, lejos de ser un elemento emancipador, se ha convertido en un modelo institucionalizado, politizado, absorbido por un grupo hegemónico y resignificado para funcionar a su favor. En este sentido, Carr reconoce que aún hay esperanza y plantea que el paradigma se reinterprete y reconstruya, considerando que parte de su esencia es, precisamente, su historicidad y su capacidad de transformación. Con base en lo anterior, el presente trabajo propone, como parte de la reconstrucción de la pedagogía crítica, el unirla a la propuesta de Jorge Larrosa para revalorar la escuela como espacio de reflexión, y la figura del profesor como el ejecutante de un oficio que, a través del amor, posibilita la discusión crítica, el desarrollo del pensamiento y la atención.

Palabras clave: Pedagogía crítica, neoliberalismo, educación.

Entre la obsolescencia y la resistencia, el amor

La pedagogía crítica ante el neoliberalismo, los tumultuosos años setenta

Durante la década de los años setenta aparece en el panorama mundial el neoliberalismo, el cual, fundamentado en la libertad individual como pilar de la civilización, se presentaba como la mejor solución a la fuerte crisis económica que en ese momento se vivía. Ante la acumulación del capital en manos de unos cuantos, la alteración de las condiciones de producción, la regulación totalitaria del Estado, los excesos y atribuciones de los sindicatos, la incapacidad demostrada por la propiedad pública para atender las necesidades y la paralización de la iniciativa y emprendimiento individual, el neoliberalismo propuso la desregulación financiera, el fortalecimiento de la propiedad privada, la liberalización del mercado y la globalización económica (Harvey, 2007: 6-12).

La propuesta neoliberal requirió el apoyo de un aparato estatal que garantizara las

condiciones para desarrollarse, por lo que aquellos países que decidieron adoptar este nuevo modelo, dieron inicio a una serie de modificaciones institucionales y legales no sólo en el ámbito económico, sino que afectaron a casi todas las esferas sociales, incluida la educación. Lo anterior debido a que la apertura e internacionalización del mercado trajo consigo la exigencia de una cualificación permanente de la sociedad y sus miembros, ante la amenaza, en caso contrario, de hundimiento y fracaso en la lucha competitiva de los mercados mundiales (Zamora, 2009: 39). El capital humano y el conocimiento, entonces, se erigieron como factores productivos de gran importancia y el sistema educativo debía ser capaz de cubrir los reclamos de aprendizaje permanente, además de ayudar a implementar y sostener el nuevo modelo.

Latinoamérica no quedó exenta de cambios y la búsqueda de soluciones que mejoraran su realidad económica y social, trajo consigo la incorporación de distintos procesos que reconfiguraron tanto el funcionamiento de sus mercados como el papel del Estado en pro de una economía abierta, lo que implicó la implementación de una serie de políticas y reformas que facilitaran la transición hacia el mercado internacional. Pronto la educación latinoamericana fue señalada en crisis. Desde la perspectiva neoliberal, los gobiernos habían sido incapaces de administrar los sistemas educativos, cada vez más amplios, con más escuelas y más docentes en servicio, pero ineficaces de garantizar la calidad de sus servicios. Asimismo, se señaló la falta de una estructuración y organización educativa con base en criterios competitivos que reconocieran el mérito y esfuerzo individual de los usuarios del sistema (Gentili, 1998: 107). De este modo, se sostuvo que para subsanar esta crisis era necesario llevar a cabo una reforma de tipo administrativo al interior del sistema educativo, con la implementación de mecanismos fundamentados en el mérito que guiaran tanto la calidad de las instituciones como la selección de los individuos que se desempeñen en ellas.

Esto permitiría una gestión eficaz de los recursos sin que significara un aumento en el presupuesto asignado para la educación o un incremento en la planta docente o en el personal educativo: había que gastar mejor, usar en forma racional el espacio escolar, tener docentes mejor capacitados y alumnos más responsables y comprometidos (Gentili, 1998: 107-108). La solución estaba, entonces, en pensar la educación como un derecho, sí, pero que debía ser ganado por aquellos individuos que así lo merecieran, sea como usuarios (alumnos) o como trabajadores a su servicio (docentes). Así las cosas, los sistemas educativos latinoamericanos se movieron, del ámbito político-social, al económico, donde la educación se transformó en un bien más, sometido a las lógicas de la competencia y el mercado. La educación latinoamericana ajustaba sus marcos institucionales para cumplir con las expectativas y requerimientos necesarios para entrar en la competencia internacional: mano de obra cualificada, capacitación laboral constante, tecnificación de la

labor educativa y, como característica esencial de la educación, la calidad de sus servicios.

En un inicio estas transformaciones parecieron dar resultados positivos y en algunos países se mostró una ligera recuperación en el nivel de vida de sus habitantes. Sin embargo, la situación cambió y, a finales del siglo XX, América Latina pagaba los costos de las políticas y reformas implementadas: el desempleo crecía, a pesar del impulso al emprendimiento; la desigualdad se incrementaba, los servicios públicos se deterioraban y, en consecuencia, el entramado social se debilitaba (López, 2007: 31). Desde el ámbito educativo se desarrollaron diferentes propuestas que buscaban contrarrestar los efectos provocados por el neoliberalismo y replantear el sentido que este modelo político-económico le daba a la educación. Entre esas propuestas se ubica la pedagogía crítica, la cual busca alejarse de la racionalidad neoliberal, para pronunciarse por una práctica educativa que favorezca la emancipación del ser humano a partir de la interacción social. De tal forma que, a la educación como mero instrumento para moldear a los individuos y perpetuar un sistema dominado por los mercados, la pedagogía crítica plantea educar una sociedad capaz de tomar conciencia de su realidad y de liberarse, en conjunción con los otros, de un sistema opresor; una sociedad de personas capaces de educarse mutuamente a través del compartir.

Proponen para esto, una práctica educativa en equidad, basada en la acción y la reflexión a partir del diálogo, los afectos, la experiencia y la interacción cotidiana, a la par que toman en consideración el contexto sociocultural en el cual se desenvuelve la formación, para establecer un vínculo, lo más cercano posible, entre la teoría y la práctica. La figura del profesor como investigador reflexivo de su propio quehacer educativo y como impulsor de, a su vez, del diálogo y la reflexión de sus educandos, constituye un elemento clave (Carr, 2013; Morales, 2014), pues la pedagogía crítica busca la formación del sujeto en la libertad, mas no de la libertad basada en el emprendimiento, la motivación personal, el individualismo y la defensa de la privacidad que propugna el neoliberalismo, sino una liberación en conjunto, desarrollar una búsqueda constante de autonomía de pensamiento y acción a partir de la producción de sentido crítico, el desarrollo de una praxis emancipadora y la constitución de ciudadanía en una sociedad democrática (Rigal, 2011: 40).

El surgimiento y apogeo de la pedagogía crítica se dio durante la década de los años ochenta y, como puede observarse, su propuesta no sólo resultaba interesante sino necesaria ante la creciente mercantilización de la educación promovida por el, entonces, incipiente neoliberalismo, el cual, al no poder privatizar de lleno el sistema educativo, lo empresarializó y pronto las escuelas públicas entraron en la competencia por una cuota de mercado y bajo el control de una evaluación externa que, al día de hoy, permanece. El docente pasó a ser un creador de medios al servicio de un cliente, un facilitador de contenidos, mientras los padres de familia exigen una educación que asegure a sus hijos un éxito en un futuro laboral (Ángulo, 1999: 23-25). En este contexto adverso, ¿la pedagogía crítica aún permanece en pie?

El neoliberalismo, ese devorador de almas

A tres décadas del surgimiento de la pedagogía crítica, los términos equidad, inclusión, vinculación con el contexto, correspondencia de la teoría con la práctica, son ideas familiares en el ámbito educativo actual que, lejos de relacionarse con la pedagogía crítica, se han introducido a través de lineamientos establecidos por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BMI) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), durante la década de los años ochenta y, más recientemente, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), bajo la justificación de que una de las principales funciones de la educación es ayudar al progreso económico, político y social de los países en vías de desarrollo. ¿Cómo llegaron los postulados de la pedagogía crítica (y de otras corrientes y teorías educativas) a ser la bandera de políticas públicas marcadas por el neoliberalismo, justo la tendencia político-económica que la pedagogía crítica buscaba contrarrestar?

La clave que nos acerca a una respuesta está en la capacidad del neoliberalismo para inmiscuirse en otras áreas, traspasar lo político-económico y constituirse también como una ideología, extendida desde el ámbito institucional hacia el intelectual y social hasta formar "parte estructural de las formas de comprensión, decisión y actuación" de la sociedad en general (Ángulo, 1999: 19). Aquello interiorizado en nuestro sistema de creencias y valores, que nos lleva a interpretar lo educativo de una manera u otra, forma parte de un intrincado proceso gestado más allá de casa o de las escuelas, un proceso que trasciende, incluso, los límites territoriales y refleja tendencias globales que intentan configurar nuestras subjetividades, relaciones e interacciones. Este proceso lleva su tiempo y está basado en el acuerdo, en ir tornando lo extraño en familiar. Así, acepciones antes restringidas a lo económico han permeado hacia otras esferas hasta parecer propias del nuevo contexto, tal como sucede con el concepto de calidad en el sistema educativo, al punto que, en la actualidad, la calidad se percibe como inherente a la educación, un rasgo que debe caracterizarla. Para lograr esta naturalización, el sistema recurre a conceptos e ideas, las resignifica y se las apropia, inclusive aquellas que han sido generadas para criticarlo y que parecen contrarias a sus fines.

En este sentido, Wilfred Carr, uno de los autores fundacionales de la pedagogía crítica, presenta en el año 2013 una retrospección acerca de su obra *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*, donde reconoce que el paradigma crítico, lejos de ser el elemento emancipador que se proyectaba en la década de los años ochenta, se ha convertido en un modelo institucionalizado, politizado, absorbido por un grupo hegemónico y resignificado para funcionar a su favor. El ideal del profesor como investigador reflexivo ha sido sustituido por la profesionalización docente basada en capacitaciones continuas, actualizaciones y evaluaciones constantes en pro de la calidad educativa, una gestión

escolar eficaz y eficiente, conceptos que responden más a un discurso de racionalidad técnica que a una lógica fruto del diálogo, la interacción y la reflexión que la pedagogía crítica propone (Carr, 2013: 39-40). ¿El paradigma de la pedagogía crítica, entonces, se ha vuelto obsoleto o aún puede resistir y educar realmente para la libertad, la equidad y la igualdad? Carr reconoce que aún hay esperanza y propone que éste se reinterprete y reconstruya "para que pueda continuar ofreciendo maneras prácticas y realistas de realizar sus aspiraciones emancipadoras a través de la reflexión crítica y la acción transformadora" (Carr, 2013: 42).

Entre la obsolescencia y la resistencia, el amor

La creciente mercantilización de la educación nos presenta al conocimiento como un bien económico a disposición del Estado, cuya consigna es el desarrollo individual y de la nación, mediante el (auto) aprendizaje constante, útil y funcional que posibilite una rápida inserción al mercado laboral. A la par, promueve que las instituciones escolares públicas poco a poco se transformen en unidades de producción en competencia abierta por atraer clientes y "ofrecer el valor de sus servicios sometidas al control de calidad" (Ángulo, 1999: 23-25). Por último, en esta dinámica de mercantilización, la otrora figura del profesor como generador de cambio social a través de la reflexión y el diálogo, queda precarizada: el profesor se limita al papel de facilitador de información. Ante este panorama en extremo complicado, nos ceñimos a lo expresado por Carr, a esa esperanza en que la pedagogía crítica puede reconstruirse y ofrecer resistencia al neoliberalismo.

Entendiendo a la pedagogía crítica, no como un modelo a seguir o una guía para la resolución de problemas, sino como una postura problematizadora que invita a cuestionar nuestra realidad y, a partir de la cual podemos desarrollar prácticas que nos lleven a alcanzar la emancipación, proponemos unirla a la propuesta de Jorge Larrosa para revalorar el espacio escolar como lugar de reflexión, y a la figura del profesor como el ejecutante de un oficio que, a través del amor, posibilita la discusión crítica, el desarrollo del pensamiento y la atención. Dicho de otro modo, contraponer la comunidad, el hacer juntos, a la defensa de la individualidad; la libertad personal y social en contraste a la liberalidad de un mercado; asumir responsabilidades en lugar de señalar culpables que sancionar; el estudio reflexivo, la discusión, el compartir conocimientos y haceres, en oposición al aprendizaje como promoción laboral.

En esta reinterpretación del paradigma crítico, el amor es un elemento clave. Pero, ¿qué es el amor? Definiremos al amor como la afinidad y respeto que sucede entre seres y que impulsa a desear el bienestar del otro, a compartir lo que somos y hacemos para trabajar en la creación de un mundo digno para todos, un mundo en común. En palabras de Larrosa, el amor también "tiene que ver con el modo como nosotros, que habitamos el mundo,

recibimos a los nuevos (…) a los que tienen tanto la capacidad de empezar algo nuevo como la capacidad de renovar lo viejo" (Larrosa y Rechia, 2018: 37). ¿Qué mundo les entregamos? ¿Qué condiciones creamos para que puedan construir la realidad que los rodea? ¿Qué recursos, valores, creencias, les heredamos para que esa construcción sea hecha con base en el respeto, la libertad, el amor? Es en este sentido que el amor se enlaza a la pedagogía crítica, pues esta última se encamina al desarrollo de valores y habilidades éticas-políticas, que permitan entender la realidad circundante y generar una resistencia ante las estructuras dominantes que nos lleven a transformarla. La libertad, la igualdad, la justicia, el respeto, el buscar el bienestar común y trabajar para cambiar el mundo que habitamos, son los objetivos de la pedagogía crítica, los cuales también son parte fundamental del concepto de amor que proponemos.

Freire (1982), Apple (2008), McLaren (2003), Giroux (1990), teóricos de la pedagogía crítica, señalan que las escuelas reproducen las desigualdades que imperan en la sociedad y que, además, refuerzan estas desigualdades al fungir como uno de los principales dispositivos del grupo en el poder, para la transmisión, reproducción y mantenimiento de su ideología. No obstante, si bien reconocen el papel ideológico y reproduccionista de las escuelas, también señalan que en éstas pueden generarse espacios y oportunidades de resistencia. Es aquí donde entra el amor: el amor como cualidad del profesor que ama lo que hace; pero también como la herramienta y el modo de habitar y configurar el mundo, en la capacidad de compartir y construir un mundo compartido en espacios generados para el diálogo, la lucha, el estudio, donde la práctica educativa sea realmente una forma de pensar y ser, adquirida en la interacción con los otros (Carr, 1999).

Larrosa define al profesor como alguien que ejerce y ama su oficio, por lo que, a través de la enseñanza, intenta transmitir tanto la materia que imparte, como el amor que profesa a dicha materia. El profesor además ama a la escuela, estar en la escuela, hacer en la escuela, hacer que la escuela sea escuela y que, a su vez, le permita ser a él quien es: un profesor (Larrosa y Rechia, 2018: 38-39). Las dinámicas que imperan actualmente en las escuelas, mercantilizadas, donde los estudiantes son clientes, un número de expediente en pos de una calificación que les dé el pase al siguiente curso, mientras el profesor facilita contenidos muchas ocasiones ya estandarizados y fijados por diseñadores, promueve la proliferación de profesores falsos, profesionalizados, y precariza el valor de los profesores reales, aquellos que viven y aman lo que son. ¿Qué hacer ante esto? Larrosa contesta: "a veces, para ser un verdadero profesor no queda otro remedio que incumplir las normas que se sobre-imponen al oficio" (Larrosa y Rechia, 2018: 301). El amor, el profesor y la escuela misma, como una grieta en el sistema donde el estudio y el compartir suceden.

Cuando Larrosa menciona incumplir las normas, se refiere a una rebeldía y resistencia al interior del aula, a suspender el tiempo-espacio en el salón de clases, a tomar responsabilidad

con respecto al mundo que conoce y comparte con los estudiantes, a despertar en ellos el interés y la atención, por algo más allá de sí mismos: el estudio de un tema, un poema, la historia, problemas de física, fórmulas químicas, el estudio por sí mismo como atractivo suficiente para tener su atención. Cuando eso se logra, la transmisión, la renovación y la comunización del mundo, el compartir el mundo para su transformación, acontece. Y este acontecimiento sólo ocurre si el profesor es un profesor de verdad que ama a su materia, a su oficio y a su ser y quehacer en la escuela. La escuela, a través del profesor-amador, puede ofrecer algo más allá de su función socializadora e ideológica, puede ofrecer resistencia al lograr que los estudiantes presten atención al mundo, la suficiente para que se interesen en su cuidado y renovación.

La tarea del profesor, como puede verse, no es sencilla. Como ser histórico, su posición no es neutral, tiene, al igual que sus estudiantes, representaciones y prácticas sociales fuertemente arraigadas, por lo que debe estar atento a reconocerlas y trabajar en ellas a fin de asumir su responsabilidad y compromiso consigo y con el mundo que pretende compartir con sus alumnos. Las herramientas del profesor serán entonces, el tiempo, la presencia, la luz y la palabra. El tiempo no lo otorga el profesor, ocurre en el aula, en el momento en que el profesor ingresa a ella y los estudiantes asumen aquello como el momento de la clase. El profesor juega con ese tiempo, lo distribuye, lo organiza, lo suspende, a fin de dar luz sobre los temas expuestos, sobre su materia, poner el foco sobre ésta y, así, llamar la atención, una composición de tiempos y luces que el profesor maneja con su presencia y la de los alumnos. Estar presente es que todos ocupen su lugar en el aula, que puedan uno, despertar el interés, el otro, mantenerse atento (Larrosa, 2019: 85). La palabra aparece como la batuta que dirige la obra tiempo-luz-presencia-profesor-estudiantes; la palabra del profesor, la palabra de los alumnos, la palabra, incluso, de la materia, del mundo que habla a través de sí e inunda el aula de sonidos y silencios, de luz y oscuridad, de presencia y ausencia, de tiempo y de suspensión, de preguntas y respuestas, de debates y diálogo, de discusión y reflexión, de pensamiento y crítica, de ser uno y ser y hacer comunidad con el otro. Es, en este punto donde todo fluye, que el amor se presenta como la mezcla que permite unir todos los elementos, esto, en el sentido de Hannah Arendt (1996: 208). De ahí que, para finalizar, retomemos las propias palabras de Arendt para cerrar esta propuesta:

> La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, es inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Referencias bibliográficas

Ángulo, F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En Ángulo, F. (coord.). *El neoliberalismo y escuela pública*. España: Miño y Dávila.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.

Apple, M. (2008). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, 2ª reim. Madrid: Morata.

Carr, W. (2013). Becoming Critical hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 27. Pp.35-43. En línea en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138004. Consultado en octubre de 2019.

Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio del profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Crítica al pensamiento crítico

SOTA, EDUARDO MARÍA (FFyH-UNC)
eduardomsota@gmail.com

Resumen

La noción de "crítica" y "pensamiento crítico" se ha vuelto una expresión común en nuestro lenguaje ordinario contemporáneo. Sin embargo, pocas veces volvemos reflexivamente sobre él para interpelarlo e interrogar las varias acepciones y tradiciones de sentidos que alberga. Con ello, corremos el riesgo de asumir tácitamente alguno de ellos sin someterlo, a su vez, a un examen crítico. En efecto y usualmente, nos comprometemos con una versión omnipotente de la razón y sus virtudes críticas, desligada de cualquier condicionamiento histórico o social y sometida ella misma a determinados sesgos y limitaciones en cuanto a sus efectos y alcances. Nos proponemos, pues, resignificar este concepto, proporcionando una breve contextualización histórica y cotejar una versión paradigmática del pensamiento crítico, a saber, la Escuela de Fráncfort, con una tradición que comparte ese mismo espíritu crítico pero más desconfiada y con rigurosas reservas respecto a la autonomía y transparencia de la razón a la hora de ejercer libremente dicha función crítica y que destaca, a la vez, el carácter constitutivo que sobre esa misma razón tienen los componentes históricos, culturales, de clase, de género, en suma, a la naturaleza constitutiva que sobre la identidad y los procesos de subjetivación tienen los efectos de poder.

Palabras clave: Argumentación, crítica, democracia, habitus, ilustración.

Crítica al pensamiento crítico

Desarrollo

Es casi un lugar común que, en los más variados documentos educativos, léanse programas, proyectos institucionales, etc., sea incluido entre sus primeros párrafos, el propósito de "desarrollar el pensamiento crítico" como una de las referencias más elevadas y estimables entre las metas educativas a alcanzar. Como ocurre con otras muchas palabras y conceptos, su reproducción cuasi burocrática es inversamente proporcional a su portación de significado. Es decir, en no pocas ocasiones, la introducción de determinadas expresiones ocian de contraseña, de sobreentendidos que crean el efecto de generar una suerte e ilusión de consensos, que hay determinadas cosas, objetivos, quehaceres que son efectivamente comunes a todos y otorgan unidad y direccionalidad a una multiplicidad de quehaceres heterogéneos y dispares.

El propósito de este trabajo es, precisamente, tematizar y problematizar esta dimensión, generalmente sedimentada en el nivel de lo tácito, que da *sentido y orientación* al proceso educativo. Nos proponemos, pues, resignificar este concepto, proporcionando una breve contextualización histórica y cotejar una versión paradigmática del pensamiento crítico, a saber, la Escuela de Fráncfort, con una tradición que comparte ese mismo espíritu crítico pero más desconfiada y con rigurosas reservas respecto a la autonomía y transparencia de la razón a la hora de ejercer libremente dicha función crítica y que destaca, a la vez, el carácter constitutivo que sobre esa misma razón tienen los componentes históricos, culturales, de clase, de género, en suma, a la naturaleza constitutiva que sobre la identidad y los procesos de subjetivación tienen los efectos de poder. Nuestro propósito será, pues, habilitar una crítica a determinada tradición oficial en la manera de caracterizar al pensamiento crítico.

Comencemos, como es usual en estos casos, con una primera familiarización de los vocablos en juego a través de una indagación etimológica, en este caso, del término *crítica*.

En su connotado trabajo de tesis doctoral –*Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*- Koselleck lo remite, en principio, al término "crisis" acuñado en la antigüedad griega y que el mismo exigía alternativas dicotómicas tales como salvación o condena, justicia o injusticia:

> *Krísis* proviene del verbo griego *kríno*:" separar", "enjuiciar", "decidir"; […] En griego la palabra formaba parte de los conceptos centrales de la política. Significaba "separación" y "lucha", pero también "decisión", en el sentido de una inclinación definitiva de la balanza. [...] Pero "crisis" significa también "decisión" en el sentido de la realización de un juicio y del enjuiciamiento, cosa que hoy pertenece al ámbito de la "crítica" (Koselleck, 2007: 241)

No es de extrañar este parentesco proveniente de un mismo seno lingüístico-conceptual de "crisis" y "crítica" –que remite al ámbito de lo público, de la deliberación, de lo agonístico, de la irresolución ante disyuntivas y, finalmente, la decisión- ya que como nos advierte Lefort el surgimiento de la democracia implica la disolución de los "marcadores de certidumbre", es decir, la irrupción reiterada de situaciones de radical indeterminación, de lagunas, que conllevan disyunciones, caminos que se bifurcan que requieren, por lo mismo, decisiones fundadas, aunque no sea más que en parte, en razones, en enunciados que den cuenta o apoyen la solidez de tales decisiones. El citado autor nos recuerda que con la democracia

> [...] lo que surge es la nueva noción del lugar del *poder como lugar vacío*. Desde ahora, quienes ejercen la autoridad política son simples gobernantes y no pueden apropiarse del poder, incorporarlo. […] Esto implica una competencia regulada entre hombres, grupos y, muy pronto partidos, supuestamente encargados de drenar opiniones en toda la extensión de lo social. Semejante competencia […] significa una institucionalización del conflicto. (Lefort, C., 1990: 190)

Y más adelante, nos señala que el modo de "rellenar" la indeterminación radical que supone el vacío como lugar del poder implica "la elaboración de los indicadores de la diferencia [que] pasa por el discurso, que no puede prescindir de una teorización de lo justo y de lo injusto, de lo racional y de lo irracional, de lo natural y lo antinatural, de lo civilizado y lo bárbaro, etc" (ibid: 191).

Es este discurso que envuelve una teorización sobre lo justo o injusto el que reclama del pensamiento que no puede ser menos que *crítico* en cuanto que tiene que argumentar, en principio, contra aquello dado como natural y obvio y, sin embargo, carente de probable legitimidad. Es así como el pensamiento supone cierta estructuración del mismo, generalmente formulado en términos de *argumentos*, esto es, la justificación de una afirmación a partir de una o varias proposiciones en las cuales se apoya. La relación lógica entre la conclusión y las premisas es reconocida como una de "consecuencia" o "inferencia".

Popper nos recuerda que, a pesar de que los lenguajes animales y humanos comparten determinadas funciones, lo distintivo de los lenguajes humanos son las *funciones descriptivas y argumentativas*; esta última consiste en dar razones a partir de los enunciados descriptivos. La importancia de la argumentación es destacada por Popper:

En la evolución de la función argumentadora del lenguaje, la crítica se convierte en el instrumento fundamental del desarrollo ulterior. El mundo autónomo de las funciones superiores del leguaje se convierte en el mundo de la ciencia, con lo que el esquema originalmente válido tanto para el mundo animal como para el hombre primitivo,

$$P_1 \longrightarrow TT \longrightarrow EE \longrightarrow P_2$$ [1]

se transforma en el esquema del aumento del conocimiento mediante la supresión de errores en virtud de la crítica *racional sistemática*: "se transforma en el esquema de la búsqueda de la verdad y contenido mediante la discusión racional sistemática […] suministra una descripción racional de la emergencia evolutiva y de nuestra *auto-trascendencia por medio de selección y crítica racional.*" (1982: 119)

El denominado "milagro griego" no es sino un rodeo y una abreviatura para ahorrar la mención de diversas circunstancias -económicas, culturales, militares, políticas, etc.- que hicieron posible la emergencia de un tipo particular de género de pensamiento. Entre ellos cabe destacar la "invención" de la democracia, cuyo marco requiere la participación de la ciudadanía a través de la emisión de su palabra y la confrontación con la de otros, a

[1] Es decir, "partimos de un problema P_1, procedemos a una solución tentativa o a una teoría TT que puede resultar equivocada (total o parcialmente), en cualquier caso, estará sujeta a eliminación de errores, EE, que puede consistir en una discusión crítica o en contrastaciones experimentales; sea como sea, de nuestra propia actividad creadora surgen problemas, P_2, que en general no creamos voluntariamente, sino que emergen del campo de nuevas relaciones que no podemos dejar de engendrar con cada acción (ídem: 117).

la hora de tomar decisiones. Estas y otras condiciones hicieron posible la secularización del pensamiento que, progresivamente, hicieron también prescindible el mundo y la cosmovisión basada en la autoridad de los dioses procedentes del género mítico. Esta paulatina autonomía del pensamiento humano de la autoridad divina, el paso de la heteronomía a la autonomía es descripta así por Chatelet:

> Mientras que en los siglos que se ha convenido en llamar homéricos el relato gira en torno a los personajes divinos […] en la época clásica -siglo V- el hombre como ciudadano-guerrero, que habla y lucha, aparece como parte integrante de su destino (1976: 18)

A esta denominada también "primera ilustración" de procedencia griega le sucederá la "segunda ilustración" europea del siglo XVIII por la trascendencia que tuvo el papel otorgado a la razón, con su acento crítico, y que se halla presente, como una de sus capas geológicas, en nuestro bagaje intelectual presente.

La emergencia de este nuevo contexto histórico ha hecho posible la constitución de una esfera pública enriquecida y que es consustancial a la misma el ejercicio del pensamiento crítico, ante un mundo crecientemente secularizado y un futuro preñado de novedades. El corolario es que hay una ampliación de las fronteras políticas y morales que van a desembocar en la Revolución Francesa, partida de nacimiento, junto a la independencia norteamericana, de la modernidad occidental. A través de un recurso comparativo con el pasado, Taylor quiere poner de relieve lo que supuso la aparición de un nuevo concepto de opinión pública, propio de la ilustración. En el pasado, la 'opinión de la humanidad' es vista como:

> 1) Irreflexiva, 2) no mediada por la discusión y la crítica, y 3) inculca pasivamente en cada una de las sucesivas generaciones. La opinión pública, en contraste, quiere 1) ser producto de la reflexión, 2) emerger de la discusión, y 3) reflejar un consenso activamente producido. (Taylor, 1997: 339)

La Ilustración (Aufklärung) o la "Edad de las Luces" fue un movimiento que abarcó varias dimensiones de la vida social y cultural y, entre ellas, la propiamente intelectual, se destacó por la fuerte desvinculación y ruptura con el pensamiento teológico para robustecer la luz natural de la razón con el propósito de desarrollar e incrementar el conocimiento científico-experimental iniciado en los siglos inmediatamente precedentes pero no menos interesados en expandir la libertad humana en el marco de una sociedad más justa. Estas aspiraciones estaban animadas por un gran optimismo en el futuro y una enérgica confianza en el cambio cuya clave de bóveda era, precisamente, la razón.

Un epónimo de esta ilustración europea dieciochesca es el pensamiento de Kant. La crítica –como citamos ya a propósito de su etimología significa, entre otras cosas, "discernir", "distinguir", "separar"- adopta aquí un sentido particular: es la vuelta de la razón sobre ella

misma a los fines de trazar los límites que separa aquello de lo que legítimamente podemos atribuir el carácter de conocimiento, de aquello sobre lo cual tenemos disposición a especular a través de la razón pura pero no podemos justificar por estar situado más allá de la experiencia; el corolario es que aquellas entidades, privilegiadas por la metafísica, se desploman, y con ella la metafísica misma. La crítica tiene, así, un *sentido negativo* en cuanto implica trazar una frontera más allá de la cual no tenemos conocimiento genuino. Y es el mismo Kant quien da respuesta en un breve artículo a la pregunta planteada por un periódico de su época, "¿Qué es la Ilustración?". En una ceñida fórmula así lo expresa:

> La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí misma de ella sin la tutela del otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. (Kant,1998)

Esta suerte de proclama ilustrada es una exhortación a abandonar la heteronomía por la autonomía, la decisión de pensar por uno mismo y desembarazars e de los dogmas heredados y aceptados acríticamente para someter a examen el saber y/o prescripción de la autoridad externa, sea la de un libro, de un sacerdote o de un médico. Es una radicalización de la criticidad ya no sólo limitada a lo que ha hecho posible el conocimiento científico sino a *la razón práctica*, donde está en cuestión la libertad y su ejercicio en la esfera pública. Se trata de asumir el pasaje -que requiere del coraje de la voluntad- de la 'minoría de edad', cautiva de la negligencia y cobardía, a la 'mayoría de edad' que no es otra condición que la de la emancipación que implica actuar sobre las bases de la suposición de la igualdad y de la autonomía.

A la vez, Kant se pregunta si su época es una propiamente ilustrada y se responde negativamente en cuanto que sea algo efectivo, realizado históricamente, aunque sí admite que es *una época* de ilustración, un proceso abierto que va dejando atrás las tinieblas de los prejuicios para guiarse por las potencialidades de la razón, tanto en su dominio de la naturaleza a través del conocimiento científico-técnico, como en el desarrollo de la libertad.

Ya entrado el siglo XX será la Teoría Crítica, conocida como Escuela de Fráncfort, la que encarne este legado ilustrado reelaborando y adecuando dicho pensamiento a los nuevos desafíos de la época. Entre sus miembros más notables se encontraban Löwenthal, Adorno, Marcuse, Fromm, Horkheimer, entre otros. Este último es quien distingue entre "teoría tradicional" a la cual opone la "teoría crítica" concebida como un saber del mundo y de la sociedad e identifica, precisamente en la materialidad e historicidad de ésta, las condiciones de constitución de los objetos propios del saber teórico. En un período histórico como el actual, la verdadera teoría no puede ser menos que crítica ya que no aún afirmativa:

> El futuro de la humanidad depende hoy del comportamiento crítico […] Una ciencia que, en una independencia imaginaria, ve la formación de la praxis, a la cual sirve y es inherente, como algo que está más allá de ella, y que se satisface con la separación del pensar y el actuar, ya ha renunciado a la humanidad. Determinar lo que ella misma puede rendir, para qué puede servir, y esto no en sus partes aisladas sino en su totalidad, he ahí la característica principal de la actividad del pensar". (Horkheimer, 1974: 270-271)

Sólo en la medida en que el trabajador se haya reapropiado de los medios de producción hace posible la re-identificación del sujeto particular con la subjetividad productiva social, y en tal contexto, se hace viable, por lo mismo, la reunificación de teoría y praxis.

Dentro de esta Escuela y como miembro de una nueva generación, será Habermas quien pretenda superar la instancia meramente 'negativa' de la crítica de la "razón instrumental" para ahondar en las reflexiones sobre el leguaje y su papel, entre otros, del hecho comunicativo y su rol en la justificación de las normas sociales y principios morales. En el corazón de su Teoría de la acción comunicativa anida la tesis que aspira a dar cuenta de los cimientos normativos de una teoría crítica de la sociedad tanto de las ciencias sociales como de la realidad social de la que se ocupan, para lo cual se valen de la argumentación:

> Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones (Habermas, 1999: 37).

La idea de Habermas de una 'ética discursiva' puede verse como una reconstrucción de la idea kantiana de razón práctica en términos de razón comunicativa. Ya no se hace hincapié en lo que puede querer cada uno sin contradicción, sino aquello con lo que todos pueden estar de acuerdo en un discurso racional. Es decir, supone el pasaje de una razón monológica a una razón dialógica. A Habermas le importa mantener que las cuestiones prácticas pueden ser decidas racionalmente; las cuestiones práctico-morales pueden ser decididas 'mediante razón', mediante la 'fuerza del mejor argumento', y que, en consecuencia, las cuestiones prácticas son susceptibles de 'verdad' en un sentido lato del término. Los distintos modos de comunicación llevan todos ellos implícitas pretensiones de validez. La finalidad del discurso práctico es llegar a un acuerdo racionalmente motivado sobre las pretensiones problemáticas de validez. La pretensión problemática es la pretensión de que una determinada acción –un mandato o una evaluación- es correcta o apropiada. Lo que se exige es una justificación de la pretensión puesta en cuestión; "la garantía que establece la conexión entre las razones que se aducen y la acción o evaluación problemáticas no es en este caso una ley general sino una norma o principio general de acción." (McCarthy,1987:122). El pasaje a la razón dialógica "cuenta con la intersubjetividad de orden superior que representan procesos de entendimiento que se efectúan en la forma

institucionalizada de deliberaciones en las corporaciones parlamentarias o en la red de comunicaciones de los espacios públicos políticos" (Habermas, 1991: 7)

Esta deliberación es de carácter procedimental puesto que no pone límites ni al contenido ni al alcance y esa situación de discurso ideal que se concibe para alcanzar consenso en las normas, es caracterizado de la siguiente manera por Benhabib:

> La participación en la deliberación se rige por las normas de simetría e igualdad; todos tienen las mismas oportunidades para iniciar los actos de habla, para cuestionar […] b) todos tienen derechos a cuestionar los temas contemplados en la conversación; y c) todos tienen derecho a iniciar argumentos reflexivos sobre las propias reglas del procedimiento del discurso, sobre la forma en que aplican y se cumplen. En principio, no existen reglas que limiten la agenda de la conversación, o la identidad de los participantes […] (citado en Mouffe, 2003: 101).

Ahora bien, para algunos autores esta caracterización de la democracia deliberativa basada en la ética del discurso donde el consenso se establece en torno a la coacción no coactiva del "mejor argumento" pretende, justamente, erradicar el nervio vivo de la política que es su dimensión conflictual, antagónica de la vida democrática para hacernos pasar así a una fase "pospolítica" en la cual la democracia liberal esté revestida de una suerte de validez universal, inmune a toda crítica. Las observaciones reposan menos en la dimensión crítica que en la caracterización de la racionalidad que anida en dicho pensamiento. Así, Chantal Mouffe cuestiona el modelo deliberativo-consensualista (sean en la versión de Rawls o de Habermas) puesto que tiende a restringir la proliferación del pluralismo que caracteriza a una democracia radical. Así, la delimitación de mejores o peores argumentos descansa en que "esta demarcación es de carácter político y es siempre la expresión de una determinada hegemonía. Lo que en cierto momento es considerado 'racional' en una comunidad es lo que corresponde a los juegos de lenguaje dominantes y al 'sentido común' que ellos construyen" (Mouffe, 1999: 193). Tomando prestado el título de T. Nagel (1999), "La visión de ningún lugar" sería, justamente, el carácter ubicuo de esta suerte de razón omnisciente, desvinculada de todo lazo social e histórico y desujetada de los cambios y contextos peculiares que ello supone; por el contrario, la razón no deja de estar modulada en los vaivenes propios de los juegos de leguaje en los que se inscribe y en los juegos de "poder-saber" en los que opera y es, a la vez, constituida.

En esta dirección, pero bajo el "giro sociológico" impreso por Bourdieu, el mismo nos brinda una descripción "más densa" del agente social. Estos son caracterizados como constituidos por disposiciones de diversos tipos –cognitivas, perceptivas, valorativas, etc.– las cuales son configuradas y sistematizadas de formas diversas de acuerdo con las prácticas sociales y culturales propias del medio social en que el sujeto se desarrolla. Estas diversas configuraciones que determinan orientaciones distintas en las conductas son denominadas Habitus por Bourdieu. Fruto de los procesos de socialización, son principios pre-reflexivos

regulativos de la acción que determinan lo que es pensable como lo impensable, lo deseable y lo no deseable, lo que es "para uno" como lo que es "para otros", de modo que la situación donde se impone el "mejor argumento" (el científico o académico, por ejemplo) es un universo social entre otros posibles, sin contar que el intercambio dialógico entre los actores no está libre de coacciones, aunque sean las fuerzas "suaves" de la "violencia simbólica".

Al igual que el campo científico, los intercambios que también deberían sucederse bajo la lógica del 'mejor argumento' en la situación ideal de habla, también es una circunstancia y dimensión social entre otras y, por ende, no universalizable, ya que el universo social está fragmentado en diversos campos sociales, donde se juegan diversas lógicas y estrategias como "negocios son negocios", "el arte por el arte", o la de "es una cuestión de fe". La ilusión de la transparencia de la acción comunicativa obedece y está asociada a la scholé, al ocio que es la condición de existencia de los campos del saber que supone la adquisición de un habitus específico, denominado escolástico por Bourdieu, e implica tomarse en serio unas apuestas que, "surgidas de la propia lógica del juego, fundamentan su seriedad, aun cuando puedan pasárselas por alto, o parecer "desinteresadas" y "gratuitas" a quienes a veces se califica de "profanos", o a quienes están comprometido en otros campos" (Bourdieu, 1999: 25). Esta visión escolástica requiere estar liberado por un tiempo más o menos prolongado del mundo del trabajo, regulado por una remuneración dineraria y exento de las experiencias negativas de la privación e incertidumbre del futuro Es así que el epistemocentrismo escolástico genera una antropología irreal basado en un intelectualismo que atribuye determinados mecanismos de acción al agente social que no son más que hipótesis explicativas, conjeturas heurísticas para guiar la investigación, o sea, se produce un deslizamiento del "modelo de la realidad a la realidad del modelo" o, en una expresión de Marx que gusta repetir Bourdieu: "no confundir las cosas de la lógica con la lógica de las cosas"; en suma, el científico atribuye al agente su propia visión y supone que el comportamiento 'real' de los mismos reproduce la lógica de la versión idealizada del modelo.

Así, esta consideración de Bourdieu de los sujetos situados bajo las configuraciones de los habitus de clase –en un sentido amplio, de género, étnico, etc.- da sentido a la observación de Mouffe de que el "mejor argumento" es fruto de la imposición hegemónica procedentes de determinados habitus dominantes ya que los mismos están caracterizados por la clase, en un sentido amplio, "clases lógicas" nos dice el autor –sea social, de género, étnicas, regionales, etc-, y sólo algunas imponen sus gustos, preferencias, modos de vida y estilos retóricos como capital simbólico, esto es, como aquello legítimo y punto de referencia de lo pensable y no pensable, de lo decible y no decible. Esta inscripción de los agentes en el marco de relaciones sociales y de poder, de cultura, lengua, etnia y género los configuran y abren posibilidades de acción distintas, por lo cual ha provocado no pocas preocupaciones

inquietantes para los mismos seguidores de la democracia deliberativa, particularmente en el plano educativo donde inciden fuertemente los componentes culturales de los habitus, configurados diferentemente de acuerdo a las diversas procedencias.

A pesar de la, aparentemente inamistosa crítica a Habermas, el mismo andamiaje intelectual de Bourdieu no deja de inscribirse en lo que podríamos considerar un pensamiento crítico dirigido a desocultar los mecanismos de opresión que anidan en la sociedad y que se reproducen en base a su constante lucha simbólica de legitimación que es en lo que consiste la violencia simbólica identificada por el autor. Lo que está en juego en tanto diferencia es menos el espíritu crítico de la empresa intelectual que la caracterización de la racionalidad del agente que, a los ojos de Bourdieu, en Habermas es demasiada omnisciente y libre de presupuestos sociológicos restrictivos. En suma, la propia obra de Bourdieu no deja de estar inscripta en la tradición crítica pero su señalamiento negativo se dirige a cierta caracterización liberalizada y omnipotente de la razón comunicativa.

En suma, a través de este breve recorrido no hemos querido sino mostrar una crítica al interior del pensamiento crítico revelando las limitaciones y opacidades que lo constituyen.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*, T I. Buenos Aires: Taurus.

Horkheimer, M. (1974) *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Kant, I. (1998) *¿Qué es la Crítica?*

Koselleck, R. (2007) *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. Madrid: Edit. Trotta.

Lefort, C (1990) *La invención democrática*, Buenos Aires: Nueva Visión.

McCarthy, T. (1987) *La teoría crítica de J. Habermas*, Madrid: Tecnos.

Mouffe, Ch. (1999) *El retorno de lo político*. Buenos Aires: Paidós.

Mouffe, Ch. (2003) *La paradoja democrática*. España, Gedisa.

Popper, K. (1982) *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.

Taylor, Ch. (1997) *Argumentos filosóficos*. Buenos Aires: Paidós.

SIMPOSIO

Investigar sobre procesos de aprendizaje desde el campo pedagógico y sus derivas para pensar la enseñanza en la actualidad

Coordinadorxs: Patricia Mercado (UNC), Natalia González (UNC), Gabriela Sabulsky (UNC) y Cecilia Martínez (UNC)

Como investigadores y docentes de Ciencias Sociales y Humanas, asumimos el compromiso político y la responsabilidad ética de intervenir en el campo pedagógico por la apropiación de conocimiento y participación cultural de todos los sujetos en procesos de aprendizaje.

Pensamos así la educabilidad como componente que promueva las prácticas de enseñanza en contextos sociales y situaciones culturales particulares, no por tanto sostenida en las condiciones psicológicas que portan los sujetos.

En estos últimos años en Argentina, desde diferentes lineamientos políticos educativos nacionales destinados a todos los niveles del sistema educativo, se nos ha interpelado a analizar los aprendizajes como exigencia de calidad educativa y como indicadores de su eficiencia.

Si bien los aprendizajes logrados por niños, jóvenes y adultos dan cuenta de la calidad del sistema, esto en gran parte responde a cómo propiciamos, intervenimos, podemos y pueden los sujetos dar cuenta de que están aprendiendo. Tarea compleja que exige indagar en las particulares subjetividades, las relaciones y vínculos que propician las situaciones educativas de enseñanza, los contextos sociales y políticos macro y micro, virtuales y presenciales, la relación con dispositivos tecnológicos, entre otros.

Los procesos de aprendizajes están atravesados así por dimensiones sociales, históricas, culturales, técnicas, entre otras y también individuales en el marco de una relación pedagógica única de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, como expresa Castorina (2007), el enseñar debe cumplir la función primordial de gestionar las posibilidades de apropiación para quienes aprenden.

¿Cómo podemos favorecer la inclusión de los sujetos a partir de los aprendizajes, cómo podemos dar cuenta de estos procesos y su construcción?

En el marco de la contemporaneidad, las tecnologías de hecho han transformado qué, cómo, dónde y cuándo se aprenden (Gros 2016, Cope y Kalantzis 2010, Siemens 2010). Los límites desdibujados entre espacios formales e informales demandan nuevas categorías conceptuales acerca del aprendizaje y nos invita a una discusión profunda acerca de los procesos de mediación y la construcción de nuevas subjetividades, desarmando discursos políticos e instrumentales sobre el aprendizaje en contextos de alta disposición tecnológica.

Este simposio presentó diferentes recorridos realizados por tres equipos de investigación desde sus marcos teóricos y avances producidos, e invitó a participar con el fin de reflexionar, documentar y posicionarnos ante los aprendizajes y sus derivaciones para pensar la enseñanza. Aportar una mirada pedagógica a la tarea de situar la relevancia de los aprendizajes como desarrollo humano, allí cuando se intenta construir conocimiento y cultura.

La práctica entre varios como dispositivo en la intervención de los Departamentos de Orientación Educativa

ALTERMAN, NORA (CIFFyH-FFyH-UNC)
nalterman1@gmail.com

MUIÑO, LAURA (CIFFyH-FFyH-UNC)
lauramuino6@gmail.com

PARTEPILO, VANESA (CIFFyH-FFyH-UNC)
vpartepilo22@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por propósito recuperar la "práctica entre varios" como dispositivo de intervención pedagógica en los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) con los que cuentan algunas escuelas. Es la preocupación por la inclusión educativa a través de la habilitación de vínculos educativos significativos y diversos, el horizonte que orienta nuestras preguntas en relación a las prácticas que sostenemos con esa finalidad. Planteamos que el trabajo del DOE es fundamentalmente artesanal, se construye a través de la escucha metódica, la conversación con diferentes actores y requiere de la construcción de hipótesis para delinear estrategias y sentidos de las intervenciones. De modo sucinto, explicamos que la práctica entre varios opera asignando funciones y legitimando a cada profesional en su rol, complementando funciones y posibilitando rotaciones de discursos que organizan el lazo entre sujetos. Por eso, promueve la multiplicación de referentes cumpliendo la función adulta y las posibilidades identificatorias de las y los estudiantes. Ejemplificamos este dispositivo, reconstruyendo las prácticas y decisiones definidas colectivamente en una escuela, para acompañar, por medio de una trama de contenciones, a un estudiante en su trayectoria escolar durante tres años del secundario.

Palabras clave: Departamento de Orientación Educativa, vínculo educativo, práctica entre varios, inclusión educativa, trabajo artesanal.

La práctica entre varios como dispositivo en la intervención de los Departamentos de Orientación Educativa

La ineludible preocupación por la construcción de dispositivos, redes y vínculos educativos para promover el aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, su participación y plena inclusión en los procesos sociales, es lo que nos convoca a este trabajo. Nos motiva la pregunta acerca de la intervención pedagógica que busca, a través de diferentes campos del saber, crear lazo social, restablecerlo allí donde por alguna causa se interrumpió y que es necesario anudar para que estos "nuevos" puedan encontrar un espacio en el mundo común de la cultura.

Participamos de un equipo de investigación preocupado por describir y comprender prácticas educativas y dispositivos pedagógicos y en ese marco, nos preguntamos por la función, demandas y modos de intervención de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE).

El foco puesto en estos espacios institucionales es reciente. Comenzamos a realizarnos las primeras preguntas por nuestro ejercicio profesional y cotidiano en ellos. Construir el distanciamiento para objetivar decisiones, procesos y efectos de nuestras intervenciones, es una necesidad que elegimos canalizar a partir del diálogo y la escritura entre colegas. Nos identificamos -en un punto común: el de descubrirnos "artesanas" en el desempeño de la tarea de ser orientadoras escolares. Esta condición nos convoca a compartir descripciones de las situaciones que nos desafían en términos de condiciones pedagógicas a construir para dar lugar a los procesos de aprendizaje; situaciones que atraviesan la tarea que desempeñamos en el "cuerpo a cuerpo "que implica nuestro hacer con y entre otros y otras.

Las instituciones a las que pertenecemos y en la que trabajan otras colegas con las que venimos dialogando son muy diferentes, al igual que las modalidades de trabajo en los DOE. A pesar de esto, nuestra labor repara en situaciones conflictivas semejantes, preguntas comunes, reflexiones que nos contienen porque nos prestan imágenes potentes para dar continuidad a la tarea.

Por eso, decidimos poner en suspenso todo lo que nos diferencia y hablar de lo común: el objeto de trabajo; más específicamente, de las intervenciones que surgen en relación con múltiples demandas que se construyen sobre los aprendizajes que la escuela tiene por función posibilitar.

Hablamos de aprendizajes en plural, esta es una decisión, porque entendemos que la cultura, ese Otro con el que ligar, es más amplia que el recorte de contenidos que se enseñan. Creemos que se trata de pensar en la experiencia educativa que es necesario habilitar en el ámbito de la escuela, la cual implica aprender a ser estudiante, a relacionarse con otros

pares y con otros adultos, descubrir y sostener el deseo por el conocimiento más allá de los límites impuestos por las coordenadas del formato escolar.

Los aprendizajes se producen en la medida en que ha sido posible construir un vínculo educativo y aquello que ocurre como experiencia de subjetivación acontece en ese lazo en el que agente y sujeto de la educación se encuentran en torno a un objeto cultural que convoca a un trabajo específico y a ocupar un lugar.

¿Cómo intervenimos pedagógicamente en la escuela para habilitar la producción de vínculos educativos? ¿Hay algo común en las intervenciones que realizamos desde el Departamento de Orientación Educativa (DOE) ante situaciones tan disímiles como pueden ser: las dificultades para aprender que se le presenta a un estudiante con dislexia que se frustra ante la incomprensión de la propuesta de enseñanza; la inhibición permanente de una alumna ante propuestas que suponen un alto nivel de exposición corporal; la resistencia sostenida de un docente a modificar aspectos de su estilo de enseñanza que generan repetidos rechazos de parte del estudiantado; la ausencia sistemática de un estudiante que sufre el abandono de su familia y habita la calle; o las dificultades de los/as chicos/as para relacionarse con sus pares, etc.?

No pretendemos responder estas preguntas de modo acabado. Hay mucho para decir respecto de lo que se hace de modo semejante en las prácticas de orientación en diferentes escuelas y también de lo que se vuelve específicamente pedagógico en las mismas. Nuestro interés es focalizarnos en el carácter artesanal del trabajo de intervención pedagógica y abocarnos a la presentación de la "práctica entre varios" como dispositivo que contribuye a dibujar funciones de diferentes actores en relación con las situaciones que se nos presentan. (Oury, 2017) Se trata de una herramienta fértil para pensar de qué manera vamos posibilitando la generación de lazos a través del vínculo educativo.

Este dispositivo se va configurando con la demanda que recibimos en los DOE y supone la escucha metódica y atenta, la enunciación de conjeturas en clave pedagógica, la traducción de sentidos, la construcción de intervenciones. Es altamente potente para repensar nuestra función, por mucho tiempo concebida bajo la impronta de los antiguos gabinetes psicopedagógicos, centrados en la dimensión individual de la atención a los problemas de aprendizaje, o en la "desadaptación" de los sujetos a la vida escolar.

La apuesta en el trabajo consiste en la importancia de reponer la responsabilidad en el Otro, con función de adulto, para posibilitar el lazo social y multiplicar a los referentes con los que es posible construir una ligazón.

Respecto de este dispositivo, Balbi y Zelmanovich (2012) sostienen que:

> La práctica entre varios es una modalidad que promueve la producción de lazos de trabajo entre los adultos (los Agentes) con un horizonte: impulsar de manera permanente la producción cultural de todos y cada uno de los alumnos de la escuela. Atiende a la tensión que se produce entre la necesidad de contemplar la multiplicidad de perspectivas que tienen los adultos para llevar a cabo su tarea educativa, la singularidad del lugar desde el cual lo realiza cada uno (la multiplicidad de discursos en los cuales pueden estar ubicados), al mismo tiempo que reconoce la necesidad de orientar esas multiplicidades y singularidades hacia un vector común: encender en cada niño, en cada niña, la curiosidad por las cosas del mundo, y pesquisar qué le inquieta a cada uno de aquello que le ofrecemos. (p.6)

La práctica entre varios es una manera de trabajar que involucra a distintas personas de la institución escolar o de otras con funciones complementarias y permite multiplicar y pluralizar las oportunidades de los sujetos para ligarse a Otro que asuma la función adulta, porque autoriza a distintos referentes que son convocados a desarrollar apuestas desde un lugar y una tarea específica. Supone a la vez, construir en la escuela una red de cuidado para evitar el desamparo, trascender las individualidades y ofrecer a los más jóvenes un menú de adultos alternativos que facilite la tramitación de los malestares y la canalización de los intereses.

La práctica entre varios, desde una perspectiva ética y política de lo colectivo, significa que la existencia de cada uno sea tenida en cuenta en su singularidad, sin por ello dejar de ser inscripta en sistemas colectivos en los que el sujeto debe tener un lugar.

Se trata de un trabajo colectivo de intervención que requiere de una mirada interdisciplinaria y consensuada de estrategias de distinto tipo que se van redefiniendo en cada situación particular.

Como efecto de este modo de trabajo, decanta como aprendizaje en el ejercicio de nuestras funciones en los DOE, que no ocupamos el lugar de la solución, sino que ponemos a circular palabras en relación a un malestar, habilitamos preguntas sobre el qué hacer y tomamos decisiones en relación a la tarea que cada cual debe desarrollar desde su función específica, en conjunto con colegas que necesariamente van a implicarse en la situación que se aborda.

Así, se trata de instalar la idea de que no hay una función total y que cada cual tiene que practicar la "atención" como parte del carácter político de la intervención. Sin ella es imposible reconocer qué modos de ver, de nombrar, de hacer se han instituido y rutinizan las prácticas, tensan los vínculos, obturan la palabra diferente. Esa atención es gesto político con capacidad de ayudarnos a encontrar otros modos de acoger diferencias, asignar lugares, espacios, tiempos, tareas. Es una atención que permite nuevos modos de repartir al interior de la comunidad escolar y de escapar a las posiciones que nos dejan o nos ponen en lugares de inhibición o impotencia. En el proceso, tenemos que revisar periódicamente lo que da resultado y lo que no, las marchas y contramarchas, los significados que construimos.

Hipótesis y asignación de lugares en la práctica entre varios. Un ejemplo

Con el propósito de mostrar lo que hacemos en nuestras prácticas cotidianas, a partir de estas referencias -la de trabajo artesanal y la de la práctica entre varios-, en lo que sigue presentamos aspectos centrales del proceso de intervención pedagógica que realizamos para acompañar a Sergio, un estudiante que actualmente cursa tercer año de la escuela secundaria.

Optamos por relatar diferentes momentos que nos encuentran ante nudos o dilemas y que invitan a la producción de hipótesis de análisis y estrategias para poder intervenir.

El estudiante ingresa en el 2017 a primer año a una escuela comunitaria, privada, con subsidio estatal, confesional, de doble escolaridad y bilingüe. Desde ese año a la fecha se reconocen tres grandes momentos en el trabajo de inclusión que permiten comprender y comunicar aspectos relevantes del proceso desarrollado por la escuela para acompañar la trayectoria escolar del estudiante.

El primer momento, que nombramos como de **construcción y legitimación de la condición de estudiante de Sergio**, estuvo caracterizado por la pregunta reiterada insistentemente a lo largo del primer año, referida a la posibilidad de que se sostenga cursando en el tiempo. Este interrogante no solo era habitado por directivos y docentes de la escuela, sino también por el mismo estudiante y su familia.

Las dificultades de aprendizaje se reconocieron avanzado el primer mes de clase. Se advirtió que Sergio no conocía todas las letras del abecedario, por lo que leía y escribía con muchas dificultades. Tampoco sabía las tablas de multiplicar y le costaba mucho resolver operaciones básicas de Matemática.

En una primera entrevista con el DOE en el mes de abril, y luego de que en algunas materias se lo haya calificado con 1 (uno) en su rendimiento, se define a sí mismo como *"discapacitado"*. Explica que tenía un certificado de discapacidad y también que en su escolaridad primaria fue acompañado, durante un año, por una maestra que iba a clases para ayudarlo. Este modo de presentarse constituyó una marca que comienza a orientar el proceso de trabajo. La condición de "discapacitado" con la que el estudiante se identificaba, no tenía respaldo en los papeles de su legajo.

En lo que siguió, las intervenciones se orientaron a abrir un espacio de escucha que permitiera saber más del significante "discapacidad" para esa familia y para Sergio. Se realizaron reuniones con su mamá, quien dijo tener a disposición el mencionado certificado y también se gestionó un encuentro con autoridades directivas de la escuela primaria, que relataron sobre numerosas solicitudes realizadas a la familia para avanzar con consultas a

profesionales a fin de contar con el apoyo y orientación de especialistas para sostener a Sergio en su escolaridad.

La existencia de la certificación en el que se lo diagnosticaba con dislexia y trastornos para la comunicación, las referencias de la escuela primaria y el hecho de que sus aprendizajes se distanciaron sustantivamente de lo esperado para un estudiante de primer año de una escuela como la caracterizada, dio lugar a que resonaran dudas, inicialmente en la directora que conocía con detalle la situación: *"¿puede Sergio estudiar en esta escuela? ¿No lo estamos sobre exigiendo con la doble escolaridad y dos idiomas?".*

Al personal docente se le explicó que estábamos trabajando con la familia del estudiante, realizando algunas consultas y que se necesitaba que pongan en suspenso las calificaciones en las instancias evaluativas. La solicitud fue asumida con resistencias y cuestionamientos que planteaban que se procedía injusta y desigualitariamente para con el resto de las y los estudiantes.

Por otra parte, a la familia se le pidió volver a realizar los estudios diagnósticos y se intervino acompañando en la gestión de turnos y la asistencia a los mismos, fundamentalmente a través de mensajes de whatsapp, recordatorios y llamados telefónicos. Las demoras, los olvidos, los cambios de fecha caracterizaron este tiempo en el que lo que preocupaba era tejer un espacio de contención para Sergio. La mamá, especialmente, solía venir a decirnos que él no estaba seguro de seguir en la escuela el año próximo.

El DOE sostuvo como hipótesis que el desconocimiento respecto de cómo acompañar a las docentes con sus preguntas sobre la enseñanza y las prácticas de evaluación, era lo que obturaba la toma de algunas decisiones. En la escuela se había acompañado a otros estudiantes con necesidades educativas especiales, con la salvedad de que siempre se trató de situaciones en las que las familias habían asumido la responsabilidad del acompañamiento y el tratamiento desde los primeros años de vida de esos chicos.

"¿Cómo orientamos a los y las docentes si el primer turno de consulta médico se perdió y no vemos compromiso de parte de la familia?, ¿qué hacemos con las evaluaciones, por qué estamos en junio y todavía no hay psicopedagoga ni nuevo diagnóstico?, ¿qué notas ponemos en la libreta?, ¿qué vamos a hacer a fin de año, va a pasar sin saber lo mínimo?, ¿y en segundo? En su casa nadie lo puede ayudar...".

En medio de estas tensiones, Sergio estaba ahí, iba a clases, habitaba el aula con silencios y sin muchas posibilidades de ser parte de un grupo porque los compañeros y compañeras no comprendían sus dificultades básicas.

Se hicieron reuniones con docentes para hablar de lo que veían que Sergio podía hacer,

para escuchar respecto de sus dudas éticas con relación a prácticas de diferenciación de evaluaciones que comenzaban a ensayar con mucha inseguridad, porque finalmente sabían que era eso o no hacer nada. De parte del equipo directivo y de orientación, no se plantearon certezas respecto de qué hacer, cómo, con quiénes. Explicaron que se trataba de comprender y que era necesario que a Sergio se le enseñe partiendo de lo que ya sabe, aunque ello implicase volver al abecedario.

Mientras, el equipo de orientación solicitó a la directora que gestione una reunión con el supervisor de la escuela y la supervisora de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Se concretó dicha entrevista, relataron el detalle de conversaciones, entrevistas, reuniones, correos electrónicos, etc., y la alternativa presentada fue aprobada: *"mientras no hay equipo externo, este estudiante con sobre edad, aprenderá lo que esté a su alcance de lo que se le pueda enseñar y se acreditarán los aprendizajes que logre"*. La opción de repetir año no era una posibilidad.

El aval de la supervisión y la aprobación del modo de trabajo se convirtió en un respaldo ineludible y produjo un giro en relación con la predisposición para problematizar modos de ser escuela; desde entonces Sergio fue un estudiante que todos y todas sostuvieron sin dudas, aunque el consentimiento de su parte y de la familia se hizo esperar un tiempo más.

Se prometió la constitución del equipo externo para el año siguiente. Recién en el mes de noviembre del primer año se sumó una psicopedagoga como profesional que realizaría el seguimiento externo, pero en diciembre de ese mismo renunció y asumió otra.

Así, entre varios, nos ocupamos de diferentes cuestiones:

| la familia debía pasar a una posición de cuidado activa realizando tareas ineludibles de consulta y gestión de un equipo profesional. En relación a la familia, y para operar cierto desplazamiento en sus prácticas de cuidado, la directora de la escuela ocupó, en varias oportunidades, la posición del Amo.

| el equipo docente debió seguir sosteniendo la pregunta respecto de cómo enseñar a Sergio mientras él tenía que responder a las exigencias que se le planteaban, con muchos márgenes de flexibilidad y adecuación curricular significativa. Se apeló a su relación con el saber específico en sus disciplinas y a su formación pedagógica sobre la base de preguntas que invitaron a producir respuestas.

| el equipo directivo y el DOE debieron gestionar, entre otras cuestiones, espacios de diálogo con superiores para garantizar viabilidad al conjunto de decisiones que se pudieran tomar y traccionar hacia la convergencia de fuerzas de diferentes actores en sus roles y funciones para que la permanencia de Sergio dejara de estar en riesgo.

> Durante este proceso, decanta la idea de que, dentro de la escuela, puede haber otros modos de hacer escuela, de enseñar y de aprender.

El inicio del año 2018 marcó el segundo momento de este proceso, que nombramos como de **construcción de un equipo de trabajo,** por cuanto se terminó de tramitar la conformación del equipo externo y el consentimiento de Sergio a ser parte de la escuela. Se inició en el mes de febrero con una primera reunión con la psicopedagoga que finalmente aceptó el trabajo y aún hoy acompaña al estudiante; también hubo reuniones con él y su familia, de modo separado. En cada caso, se trabajó destacando la importancia de los logros del primer año.

En los encuentros con Sergio se compartían impresiones del proceso, se buscaba su implicación, se escuchaban sus miedos respecto de sus posibilidades de aprender en la escuela, se enfatiza la confianza que se le tenía y se compartía el deseo de que concluya su escolaridad allí. También se explicaba la necesidad de la incorporación al equipo de un profesional docente abocado a la integración y se receptaban sus opiniones así como inquietudes respecto de la relación que mantendría con él, los y las docentes, su familia, etc.

La incorporación de la psicopedagoga logró disminuir las ansiedades docentes y abordar la incertidumbre de otra manera. No obstante, la definición del docente de integración se demoró. Quién se sumó en esa función a mediados de junio, renunció en agosto. Finalmente, la profesional que comenzó en septiembre, no pudo sostener el proceso del estudiante ni el vínculo con docentes y por decisión conjunta de la psicopedagoga y la escuela, concluyó su trabajo en diciembre.

La hipótesis que orientó al DOE en sus intervenciones ese año refería a la necesidad de consolidar un modo de trabajo con docente, psicopedagoga y docente de integración y de lograr la confianza de Sergio y de su familia respecto de las formas de intervención que realizaba la escuela.

La tarea de las y los docentes se fue acompañando con orientaciones ofrecidas por la psicopedagoga y la orientadora pedagógica entre reuniones, entrevistas, correos electrónicos, etc.

Costaba como escuela poner el foco en la necesidad de comprender el proceso de aprendizaje en cada materia. Había docentes que decían que no hacían adecuaciones significativas y otros que decían que sí. En lenguas extranjeras se inició un trabajo individualizado que hasta hoy continúa.

Sergio aprendió a estar en la escuela sabiendo que sus ritmos eran respetados, que las pruebas se corrían, se adecuaban, que los contenidos eran otros. También recibió la

aceptación de su grupo de pares, que lo eligieron mejor compañero del año.

La familia pudo sostener las consultas semanales con la psicopedagoga; no obstante, los encuentros con ambos profesionales docentes integradores fueron los que se vieron con mayores dificultades, hasta que, entre febrero y marzo del 2019 se logra la incorporación estable de una docente en esas funciones.

A partir de abril el proceso atraviesa por su tercer momento, que nombramos como **tiempo de comprensión del vínculo educativo**. A esta altura, decanta la hipótesis de que el trabajo se concentró más y especialmente en disponer de condiciones externas e institucionales para el acompañamiento de la trayectoria educativa y menos en conocer los recursos subjetivos propios del estudiante para asumir sus responsabilidades.

Cabe destacar que el DOE, el equipo directivo y el equipo externo se encuentran ante el reclamo de las y los docentes respecto de la falta de predisposición de Sergio para comprometerse con el conjunto de solicitudes que se realizan en una importante cantidad de materias.

Además, emergen dudas sobre del tipo de adecuaciones que sugiere la docente integradora y los énfasis sobre el contenido que introduce en el acompañamiento que va realizando.

El 2019 es un tiempo de reuniones entre actores para comprender procesos puntuales en materias como Química, Matemática, Inglés, Educación Tecnológica.

Se discute sobre: lo que Sergio puede o no puede en cada materia; la necesidad de volver a postergar pruebas o calificar con desaprobado y de habilitar la instancia de coloquio; la necesidad de fortalecer su autonomía por medio de un diálogo más directo entre él y sus docentes, que requiera dar cuenta de sus decisiones con relación al estudio y abra la puerta a contratos de trabajo que lo involucren de modo más directo.

También se problematizan cuestiones asociadas a la deslegitimación-legitimación de referentes con funciones distintas en el proceso. En este sentido, se intervino entre docente integradora y profesores y profesoras para que la autoridad respecto de los contenidos a enseñar se sostenga en quienes se encuentran a cargo de la materia, y en el mismo sentido, para que las funciones de orientación referidas a estrategias de enseñanza las sostenga el equipo externo. Entre otras cuestiones, se sostuvo como interpretación la necesidad de fortalecimiento de la relación entre Sergio y cada uno de las y los docentes y profesionales que interactuaban con él, a modo de que se multipliquen también sus opciones identificatorias. En este sentido, también se acordaron tareas de acompañamiento puntuales a realizarse desde preceptoría.

Algunas certezas para seguir ensayando

Entendemos que el relato muestra cómo, lo artesanal del trabajo de intervención desde los DOE, se teje entre intuiciones respecto de lo necesario, el qué hacer, el cómo y con quiénes; también, con algunas hipótesis que nos orientan en relación a las estrategias a desplegar y algunas certezas respecto de lo que es responsabilidad de la escuela, para garantizar la inclusión.

En este sentido, consideramos que el foco de las intervenciones pedagógicas no debe correr de vista la finalidad de la institución educativa: enseñar para que las y los estudiantes puedan apropiarse del valioso legado cultural que seleccionamos para ser enseñado y transmitido. Desde cada una de nuestras funciones es importante sostener la intencionalidad, *"de que se gesten transformaciones subjetivas en los actores entre quienes se interviene, así como ciertos cambios en los escenarios materiales cuyo objetivo es transmitir la cultura."* (Partepilo, Kravetz y Equipo de Materiales Educativos de ISEP, 2018, p. 5)

La práctica entre varios emerge como condición de posibilidad del trabajo de inclusión al reorientar nuestras intervenciones en la clave señalada y por medio de las mutuas escuchas entre: directivos y equipo de orientación; la familia, el centro de atención y el personal docente; el estudiante, la psicopedagoga y quien coordina el proceso en la escuela; etc. Cada cierto tiempo, se vuelve necesario revisar las tareas distribuidas, repactar acuerdos, definir nuevas posiciones y acciones en el marco de funciones que se tienen que enmarcar en el rol de cada actor.

Nos sostiene la convicción respecto de las posibilidades de aprender de cada estudiante y del valor de la pregunta sobre nuestras prácticas y saberes porque entendemos que la posibilidad de seguir ensayando nuevas formas pedagógicas para generar el deseo de aprender depende mucho de que mantengamos vivos los interrogantes que nos corren de una posición omnipotente con respecto al sujeto y a nuestro trabajo. Solo si hay preguntas abiertas podemos escuchar, mirar y reconsiderar.

Sostenemos firmemente que la tarea no consiste en encontrar soluciones que "resuelvan problemas" sino en producir movimientos en nuestras maneras de convocar a las y los estudiantes para que emerjan sus deseos y logren ocupar un lugar de implicación en la relación con algunos objetos culturales.

Referencias Bibliográficas

Balbi, C y Zelmanovich, P. (2012). "Clase 21: Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social." Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 5 FLACSO

Greco, María Beatriz (2017). "Intervenciones y construcción de autoridad desde los equipos de orientación escolar." IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Kravetz, S. y Partepilo, V. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2018). Clase 1: La intervención pedagógica en el marco de la función directiva. *Seminario de Trabajo Final*. Especialización Docente de Nivel Superior en Conducción y Gestión Educativa. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Oury, J. (2017). Lo colectivo El seminario de Saint-Anne, España. xoroi ediciones

Enseñar y aprender: *entre premios, mérito y la romantización del "yo puedo" individual*

BELTRAMINO, LUCIA (CONICET, CIFFyH, UNC)
luciabeltramino@gmail.com

PICCOLO, FLAVIA BEATRIZ (CIFFyH-FFyH-UNC)
flavia.piccolo1979@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación "Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba". Desde posicionamientos pedagógicos centrados en las teorías socioculturales del aprendizaje, en esta nueva etapa investigativa el equipo procura comprender las condiciones de época actuales como marco de los sentidos y significados acerca del aprender que construyen docentes y estudiantes en la escuela secundaria en la ciudad de Córdoba.

En esta oportunidad, analizamos el Premio Maestros Argentinos (PMA) como una política educativa de la gestión Cambiemos en la que se imprimen condiciones de época tales como el mérito individual, la competitividad, una concepción innatista de los talentos y, en definitiva, autoexplotación de los agentes en un macabro mecanismo de premiación a quienes menos tienen y se esfuerzan igual por sostener las trayectorias educativas de los estudiantes.

El PMA se inscribe en un contexto caracterizado por el desfinanciamiento de políticas universales, por el cuestionamiento a la labor docente y la escuela pública de gestión estatal, el desprestigio de los gremios docentes, la evaluación como herramienta de control y estigmatización, y el ingreso de concepciones ligadas al ámbito empresarial.

Además de la contextualización del PMA, abordaremos las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que se dejan entrever en el texto de esta política, develando cómo en las mismas se encuentran presentes los postulados del neoliberalismo. A su vez, proponemos tensionar y desnaturalizar estos discursos que parecen desconocer a la educación como un derecho y a los docentes como profesionales trabajadores de la cultura.

Palabras clave: políticas educativas, escuelas secundarias, condiciones de época, premio, meritocracia.

Premio Maestros Argentinos: el contexto detrás del texto

Desde el 2015 hasta el 2019 asistimos a una renovación de políticas neoliberales que introdujeron un cambio en las prioridades de la agenda educativa. Sentidos que impregnaron las políticas y programas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, en el 2006, fueron arrasados: derecho, inclusión, igualdad y justicia social desaparecieron, al menos, de los discursos y textos de las políticas educativas de los últimos cuatro años.

Tal como sucedió en la década del noventa, el debate pedagógico desde el 2015 hasta el 2019 giró en torno a la calidad educativa, la evaluación del sistema (tanto de docentes como de estudiantes), la privatización y mercantilización de la educación. Las nuevas políticas educativas fueron acompañadas por el desfinanciamiento de programas de inclusión socioeducativa creados durante el kirchnerismo con el objetivo de garantizar el derecho a la educación (como Conectar Igualdad, Orquestas Escolares, Centro de Actividades Juveniles, Centro de Actividades Infantiles, Plan de Mejora Institucional, Instituto Nacional de Formación Docente, entre otros). Esto fue acompañado por la reducción del presupuesto destinado a educación, ciencia y tecnología, lo que inclumple con lo establecido por la Ley de Educación Nacional (26.206) en su artículo N° 9.[1]

Lo descrito ocurrió en un marco de desprestigio a la educación pública y sus maestros/as y profesores/as, como así también en una fuerte confrontación con los sindicatos docentes, discursos que fueron respaldados por los medios hegemónicos de comunicación:

> El gobierno actual, con una participación muy activa de los medios de comunicación hegemónicos y de referentes de la cultura, fue instalando 'un sentido común' en la sociedad sobre el deterioro de la calidad de la educación pública asociada a las políticas educativas de reconocimiento de derechos del gobierno anterior. (Miranda, 2020. p 12)

En esta oportunidad interesa indagar en las condiciones de la época actual y cómo estas van performando los modos de enseñar y de aprender en las escuelas. Desde el trabajo de campo realizado en la investigación de la que formamos parte podemos sostener que términos como educación emocional, liderazgo, mindfulness, coaching, neurociencias aplicadas al aula, entre otros, ingresan en los discursos del cotidiano escolar y de las propuestas de capacitación docente, aparentemente despolitizadas, que se ofrecen en los últimos años. Podríamos pensar que tales términos son apropiados por los docentes con desconocimiento del posicionamiento ideológico de los mismos: el foco en el mérito, en el esfuerzo individual, el éxito y demás discursos fuertemente individualistas que subsumen

[1] Ley de Educación Nacional (26.206) artículo N° 9: "El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB)".

el papel de las instancias de aprendizajes intersubjetivas, y de las particulares situaciones educativas en las cuales el proceso se produce.

A modo de ejemplo del cambio de signo de las políticas educativas, en este trabajo analizamos el Premio Maestros Argentinos (PMA) como una política educativa de la gestión Cambiemos, en la que se imprimen las condiciones de época signadas por hacer foco en el mérito individual, el emprendedurismo, la competitividad, una concepción innatista de los talentos**,** en definitiva, la autoexplotación de los agentes en un macabro mecanismo de premiación a quienes menos tienen y se esfuerzan igual por sostener las trayectorias educativas de los estudiantes de educación secundaria.

Tomaremos las políticas educativas como textos donde estos signos de época se traducen e imprimen. El PMA es otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología desde 2016 a equipos docentes y/o directivos de escuelas secundarias de todo el país, de gestión estatal, que hayan logrado (mediante el proyecto postulado) mejorar las trayectorias y los aprendizajes de los/as estudiantes. Diez proyectos fueron seleccionados ganadores, cada año, recibiendo un financiamiento que iba desde los $100.000 (cien mil pesos) hasta $1.000.000 (un millón de pesos).

En similitud con las políticas educativas de corte neoliberal de los 90 implementadas en Argentina, se puede observar cómo este "premio" muestra un Estado que se repliega, otorgándole un rol importante de autonomía a las escuelas, reservándose el lugar del control, y la evaluación **"**atada**"** al otorgamiento de financiamiento.

En este sentido, Miranda (2020) retoma los aportes de Christian Laval y sostiene que:

> …la racional neoliberal" se apoya en "Un sistema de normas o una lógica general que impone el modelo de mercado, en todos lados, por el cual los individuos y las instituciones son puestos en competencia, de manera que cada entidad, cada individuo debe comportarse como una especie de empresa situada en el mercado". (2018, p. 40). (Miranda, 2020. p 17)

Es en este contexto de racionalidad neoliberal que analizamos el "Premio Maestros Argentinos". Si bien consideramos relevante que las políticas públicas educativas se ocupen de las trayectorias educativas y los aprendizajes de los/as estudiantes, un premio otorgado mediante un proceso exhaustivo de selección no constituye una política sostenida desde un paradigma de derechos. Coincide con las políticas focalizadas de los 90 en Argentina, las cuales se propusieron compensar las desigualdades definiendo una población objetivo, que correspondía con los sectores más pobres de la sociedad bajo el principio de dar más a quienes menos tienen.

El PMA hace foco en las escuelas secundarias de gestión estatal, es decir, aquellas que supuestamente atienden a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Sin embargo,

no se otorga a todas ya que, dentro de ese amplio universo, opera un principio de selección donde se evalúa qué escuela y proyecto es merecedor de financiamiento y cuál no. Este modo de hacer política lejos queda de cualquier aspiración universal. Las experiencias premiadas resultan de titánicos esfuerzos por parte de los docentes a la hora de sostener trayectorias en marcos de empobrecimiento y ausencias del Estado. Es decir que, por un lado, el Estado reduce el presupuesto, incumpliendo lo establecido por ley; y por otro, entrega premios a los/as docentes que se esfuerzan, sin recursos, para mejorar las trayectorias y los aprendizajes. Es un macabro mecanismo de profundización de las desigualdades y premiación de los/as que, con menos recursos, se esfuerzan y hacen igual.

Este modo de funcionamiento promovido por el Estado puede explicarse si retomamos los aportes de Byung-Chul Han (2014), quien afirma que el neoliberalismo es muy eficiente en lograr que el sujeto se autoexplote, convirtiéndose en un sujeto del rendimiento que se cree amo de sí mismo y se fuerza para rendir más y más, para tener y consumir. A diferencia de la sociedad disciplinaria de la que hablaba Foucault, que funcionaba bajo el control y deber externo, hoy se impone la idea del "yo puedo individual". La prevalencia de lo individual impacta en los sujetos, degradando los procesos colectivos, lo común, la construcción de un nosotros político, expresa el autor.

Por lo tanto, la idea del "yo puedo" individual responde a una lógica meritocrática, claramente presente en el PMA. Como afirma Miranda (2020):

> Desde una concepción meritocrática, el éxito es el resultado del talento más esfuerzo individual para ganarse o merecer lo logrado. En su etimología, meritocracia proviene del latín meritum. Sistema basado en el mérito. Participio pasivo de mereri, ganar, merecer. Acto que hace a una persona digna de galardón o de sanción. También lo que justifica un fracaso. En el discurso de la meritocracia: talento + esfuerzo es la ecuación perfecta. Por tanto, el éxito o el fracaso es asunto de cada uno, mérito propio. (p.13)

Este mecanismo es sumamente efectivo en tanto el sujeto asume todas las responsabilidades y no hay reclamos al Estado y su modelo político económico; se escinden de este modo los condicionantes contextuales del cotidiano escolar y personal de los sujetos, se desconocen luchas colectivas y en su lugar se pondera el esfuerzo individual.

Por último, en este tipo de políticas se pueden reconocer formas de privatización, ya que la premiación (económica) por el cumplimiento de objetivos es una práctica común del sector privado.

> Dentro de esta modalidad de privatización se destacan las reformas de cuasi-mercado que promueven la competencia entre escuelas, la autonomía escolar, la gestión por proyectos, la responsabilidad y los salarios en función de los resultados y la aplicación de herramientas de gerenciamiento en la gestión de las escuelas. (Miranda, 2020. p 20)

En el caso particular del PMA, meritocracia, competencia, privatización y esfuerzo son los signos de época inscriptos en esta política. El análisis realizado genera nuevos interrogantes acerca de por qué las escuelas deciden participar en esta "carrera" por un premio. ¿Es por la necesidad de financiamiento? ¿Es la naturalización y/o apropiación de las lógicas competitivas y meritocráticas lo que los/as hace participar sin problematizar las consecuencias de este tipo de políticas? Por otro lado, ¿es posible pensar en la competencia como un signo hegemónico, apropiado por la generalidad de los colectivos docentes, o es una práctica residual y excepcional?

Premio Maestros Argentinos ¿qué premia y qué esconde?

Consideramos oportuno analizar en profundidad el texto de las *"Bases y condiciones del Premio Maestros Argentinos edición 2019"* [2]para dilucidar qué se premia y, en particular, qué esconde la "letra chica" de esta política.

En primera instancia, se enuncia que *"el mencionado premio forma parte de una política integral de mejora del aprendizaje en todo el país".* En este sentido, nos llama la atención la noción de política integral, ya que políticas específicas destinadas a acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como las tutorías, que formaban parte del Plan de Mejora Institucional, Conectar Igualdad, entre muchas otras, fueron desmanteladas por este gobierno, que las dejó sin vigencia y financiamiento, centrando sus mayores esfuerzos en políticas de evaluación, donde se aumentó la partida presupuestaria. Para mejorar los aprendizajes de los/as estudiantes de educación secundaria, muchos de ellos primera generación familiar en ingresar a ese nivel, es necesario construir dispositivos de acompañamiento a los aprendizajes que muy alejados están de ser un "premio" para pocos. Una política focalizada con lógicas merotocráticas dista de la "integralidad" que expresa.

En este sentido, ¿la competencia entre docentes, proyectos y escuelas puede considerarse parte de una política educativa? ¿Bajo qué lógicas impera la competencia individual, las de la pedagogía o las del mercado?

Más adelante en el documento, se sostiene que se premian prácticas de enseñanza *"efectivas en la sociedad del conocimiento y contribuyan a que todos/as los/as estudiantes aprendan... Esto implica prácticas que promuevan los talentos".* En este caso nos interesa analizar la idea de prácticas de enseñanza efectivas, y nos resulta complejo poder pensar en la efectividad, primero porque es un término del ámbito empresarial, y segundo porque tanto la enseñanza como el aprendizaje son procesos impredecibles. En este sentido, o más bien en un contra sentido, retomamos los aportes que Meirieu hace en su texto *Frankenstein Educador* (2007), donde nos recuerda que la enseñanza no se produce de forma mecánica y que el aprendizaje

[2] Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/bases_y_condiciones_-_maestros_argentinos_2019.pdf

supone una reconstrucción personal. El autor a su vez nos invita a renunciar a la idea de fabricacion del otro, de dominación y despojo de lo que sujeto es y trae:

> "lo 'normal', en educación, es que la cosa 'no funcione': que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo 'normal' es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye." (Meirieu, 2007, p. 73).

Avanzando en la concepción de sociedad del conocimiento asociada a la adquisición de aprendizajes mediados por tecnologías de la información y la comunicación, la eliminación del Conectar igualdad, seguido del desmantelamiento del desarrollo del software libre y nacional Huayra y el consiguiente acuerdo con Microsoft nos alerta al menos en dos sentidos. Por un lado, la restricción de derechos al limitar la conectividad a quienes puedan acceder a un dispositivo por sus medios, excluyendo así a innumerables niños, niñas, jóvenes y docentes. Por otro lado resulta importante repensar en cuáles son los saberes que deben construirse desde la escuel, ya que las tendencias mercantilizantes ubican a los y las estudiantes en condición de usuarios, consumidores de determinados formatos y contenidos, la monopolización de Microsoft nos hace al menos sospechar del interés emancipatorio sobre los saberes necesarios para constituir la mentada sociedad de conocimiento.

Por otra parte, quisiéramos hacer mención a la idea de promover talentos, noción que es abordada desde una mirada crítica por Kaplan (2010). La autora pone en tensión la idea de talentos y dones por su corte innatista, y estudia las consecuencias que tiene en las trayectorias de los/as estudiantes que los profesores sostengan que hay alumnos "talentosos", que poseen el "don", y otros/as que no. Desde la perspectiva asumida, y en coincidencia con la autora, la posibilidad de aprender

> …no responde a un orden biológico concebido como innato e inmutable, la escuela y el maestro tienen mayor capacidad de intervención. La confianza en los estudiantes, componente básico para la democratización de la macropolítica escolar, podrá asi re-situarse y conquistar mayores horizontes de intervención pedagógica. (Kaplan, 2010, p. 120)

Desde los enfoques socioculturales del aprendizaje no es posible sostener que las posibilidades de aprender están limitadas a condiciones innatas. Tal como lo plantea Vigotsky (1998), los sujetos no se ven limitados por sus condiciones biológicas sino que debemos pensarlos en una relación indisociable con su entorno sociocultural. En este sentido, las instituciones educativas son un lugar privilegiado donde podemos potenciar el desarrollo de los sujetos mediante la construcción de situaciones que propicien aprendizajes significativos.

Por último, nos interesa analizar algunos de los criterios de evaluación que se definen para otorgar este premio. Uno es: *"Inspiración: el potencial inspirador del proyecto para que otros*

equipos docentes puedan comprenderlo, valores su impacto, y puedan retomar ideas, replicar y generar nuevas propuestas a partir del mismo, incluso con otros recursos o en otros contextos, considerando el potencial de escalabilidad y replicabilidad de cada proyecto." Enunciar que un proyecto se puede replicar ubica a las escuelas y a los/as docentes en un lugar de técnicos reproductores de prácticas ajenas, pero a su vez desconoce las singularidad de los sujetos, contextos y situaciones educativas de cada institución escolar.

La idea de docente replicador lo despersonaliza, desprofesionaliza, lo concibe proletarizado y le resta autonomía en la generación de saber específico y en la gestión de la enseñanza. "Los procesos de burocratización del trabajo docente, la separación de la concepción y la ejecución, no significan solamente una dependencia de los enseñantes, respecto a directrices externas, sino que necesariamente este proceso de dependencia externa se produce al precio de la cosificación de los valores y las pretensiones educativas. (Contreras, 2001, p. 148)

En oposición a la creencia de que el/a docente debe replicar, lo/a entendemos como un artesano/a que no tiene fórmulas únicas para su quehacer cotidiano, ni garantías de éxito o eficacia. Dice Allaiud (2017)

> ..nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Se trata de probar, de experimentar y hacerlo en cada ocasión. El oficio hoy debe conquistarse… Hoy la enseñanza requiere de pruebas y puesta a prueba constantemente...Para asegurar la liberación/ emancipación de las personas, hay que procurar un trabajo basado en la heterogeneidad, en el reconocimiento de las diferencias que ellas presentan, sin abandonar la transmisión de lo que constituye lo común, lo que nos une e iguala a todos(p.54).

Otros de los criterios de evaluación del PMA es: *"Innovación: la presencia en la propuesta pedagógica de elementos novedosos y originales en cuanto a su contexto, respecto del uso de recursos, prácticas y estrategias que promuevan mejoras en los procesos de aprendizaje".* Numerosas investigaciones del campo educativo coinciden en que las innovaciones en las prácticas tienen mayores posibilidades de éxito cuando surgen en las propias escuelas. (Ezpeleta, 2014). Es cierto que podría pensarse que este premio promueve el surgimiento de innovaciones desde las escuelas; sin embargo, las mismas no pueden sostenerse en el tiempo si no se cuenta con el apoyo del Estado, el cual debería habilitar tiempos y espacios de trabajo reconocidos económicamente para que tales innovaciones se institucionalicen, además de habilitar reformas en lo organizacional, laboral y proveer de recursos para que estos ensayos puedan sostenerse en el tiempo.

Por último, es importante mencionar cómo es el proceso de selección y otorgamiento del Premio en cuestión. Los proyectos postulados deben ajustarse a los criterios establecidos en las bases del mismo, para luego ser evaluados por un comité compuesto por especialistas en educación, los/as docentes ganadores del mismo premio otorgado el año anterior y

miembros del Ministerio de Educación, quienes convocarán a una entrevista para conocer en profundidad el proyecto y luego realizar la selección de los ganadores. Es importante mencionar que los proyectos seleccionados reciben financiamiento para ser utilizado exclusivamente en recursos para la profundización y/o fortalecimiento de dicho proyecto. Es decir que las escuelas ganadoras no cuentan con autonomía para el uso de estos recursos y el Estado nuevamente ocupa el lugar del control, desconociendo las realidades y necesidades de diversa índole que puede tener cada escuela.

A modo de cierre…

Por lo expresado anteriormente, creemos que esta política, PMA, en su texto (pero no en su contexto) está cargada de eufemismos, y es una ficción de política educativa.

Consideramos que la atención al derecho a la educación se produce mediante el aprendizaje, y para potenciar este proceso son necesarias políticas educativas con un financiamiento real y sostenido, que atiendan a las múltiples dimensiones de la práctica educativa: condiciones laborales de los/as profesores/as, formato escolar, regímenes académicos, y condiciones materiales de vida de los sujetos, entre otras cuestiones.

Sostenemos con Meirieu (2018) que la escuela debe y puede funcionar como un lugar de resistencia en a contextos adversos. En sus palabras:

> "La escuela debe servir justamente como termostato en una sociedad individualista para hacer que lo colectivo prime (en contraste con una sociedad de la inmediatez) y permita así la emergencia del pensamiento. En una sociedad de la competencia la escuela debe ser la que construya la solidaridad. En un mundo donde sospechamos siempre del otro y su dominación, es la escuela la que debe promover la ayuda mutua entre los alumnos de forma permanente. Tiene ese poder en la sociedad en la potencialidad de que los alumnos vivencien una experiencia de sociedad solidaria, de un aprendizaje colectivo y un proyecto en común. Que puedan experimentar lo contrario que pasa en la sociedad y lo que ésta nos dice". (p.6)

Si bien asistimos nuevamente a un cambio de signo político, donde todo indicaría que las políticas educativas volverían a definirse desde un paradigma de derechos, no podemos desconocer que las condiciones de época van calando en las subjetividades y formando modos de estar en el mundo y con los/as otros/as: el individualismo, la meritocracia, el "yo puedo" individual, la competencia, son sentidos y significados difíciles de desmontar. Sin embargo, Meirieu nos propone pensar a la escuela como "ese" lugar donde esto sería posible y esa es nuestra titánica tarea.

Fortalecer la labor docente está en las antípodas del plan sistemático de desprestigio de los sindicatos y colectivos de trabajadores/as que impulsó la gestión de Cambiemos. Por el contrario, supone reconocer su profesionalismo sin denostar las luchas reivindicatorias de derechos adquiridos, como el acceso a paritarias y el ejercicio efectivo de la defensa

gremial. Supone también acompañar la tarea de enseñar con formación permanente, no el desmantelamiento del INFOD. Implica reconocer a la docencia como colectivo con potencialidad para cambiar destinos, no segmentar la tarea en conquistas o eficacias cimentadas en el mérito individual.

Consideramos que la tarea de formación de ciudadanía crítica y democrática, subvierten el orden de lo establecido por los discursos aparentemente naif y romantizados de los últimos años. Desnaturalizarlos, politizarlos y resistirlos es el desafío contracultural de las escuelas en los actuales contextos. Sostener enfoques socioculturales del aprendizaje se presenta necesario y contrahegemónico.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Buenos Aires: Paidós.

Byung-Chul Han (2014). *Psicopolítica.* Buenos aires: Herder Editorial.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N (2010) *La experiencia y la investigación educativa.* En Contreras, J. y Pérez de Lara, N (comps) (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones. Morata.

Ezpeleta, J (2004) *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación.* Revista Mexicana de Investigación Educativa VOL. 9, NÚM. 21, PP. 403-424. Recuperado de *https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf*

Kaplan, C. (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *3*(7), 101-122. Recuperado de https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/viewIssue/56/17

Meirieu, P. (Octubre-Noviembre 2018). Educación y política: la escuela como territorio de esperanza. Conferencia llevada a cabo en UEPC-ICIEC, Córdoba, Argentina. Recuperado de https://www.uepc.org.ar/conectate/philippe-meirieu-conferencia-2018/

Meirieu, P (2007) ***Frankenstein Educador*** Barcelon: Laertes

Miranda, M.M. (2020). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el "davos" de la educación en Argentina (2015-2019). *Passo Fundo*, *27*(1), 9-29.

Vigotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.

Las vacunas, una controversia socio-científica para abordar la complejidad en la enseñanza de las ciencias naturales

BIBER, PRISCILA ARIADNA (FCEFyN-UNC/FFyH-UNC)
priscila.biber@unc.edu.ar

PELÁEZ ZANATTA, CITLALI (FCEFyN, UNC)
citlali.pelaez@unc.edu.ar

OCCELLI, MARICEL (FCEFyN, UNC)
maricel.occelli@unc.edu.ar

Resumen

En la actualidad la ciencia y la tecnología ocupan un papel central en la vida de las y los ciudadanos. Las investigaciones científicas y sus implicaciones sociales, ambientales y éticas plantean diversas promesas y cuestionamientos, con innegable influencia en la educación. La enseñanza de las ciencias naturales aborda la formación crítica de la ciudadanía en cuestiones científico-tecnológicas. En este campo, se destacan las controversias socio-científicas (CSC), entendidas como temáticas que poseen una base científica e involucran también dilemas éticos y morales. El abordaje de CSC facilita la comprensión de la naturaleza de la ciencia, la alfabetización científica y el empoderamiento de los estudiantes a partir del análisis de controversias relacionadas con su propia vida. La vacunación constituye hoy una temática que genera posicionamientos encontrados en la sociedad, por lo que representa una CSC adecuada para desarrollar la enseñanza de las ciencias naturales mediante un abordaje multidimensional. En este trabajo realizamos un abordaje de la temática desde diferentes aristas, identificando agentes y actores sociales involucrados, y sus roles. De esta manera se busca lograr una comprensión integral de la controversia, considerando la influencia de cuestiones tales como el grado de desarrollo y los modos de producción científica, la calidad de vida, etc., profundizando una mirada desde la complejidad, para promover el diseño de propuestas de enseñanza que incorporen enfoques multidimensionales.

Palabras clave: Vacunas, Ciencias Naturales, Controversias socio-científicas, Complejidad.

Las vacunas, una controversia socio-científica para abordar la complejidad en la enseñanza de las ciencias naturales

Introducción

En la sociedad global contemporánea la ciencia y la tecnología ocupan un papel central en la vida de las y los ciudadanos, en aspectos tan diversos como la salud, la política, la economía o el ambiente. Las investigaciones científicas y sus implicaciones sociales, ambientales y éticas plantean diversas promesas y cuestionamientos, con innegable influencia en la educación. Así, nuestras prácticas se sitúan en contextos sociales y situaciones culturales específicas, donde enseñar debe habilitar posibilidades de apropiación para quienes aprenden (Ratcliffe y Grace 2003). En particular, la alfabetización científica (AC), como uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de las ciencias naturales, aborda la formación crítica de la ciudadanía en cuestiones científico-tecnológicas. Se favorece así la participación de todos los sectores involucrados en la toma de decisiones, considerando los contextos de producción y aplicación del conocimiento científico y tecnológico, las controversias, los actores, los beneficios y riesgos asociados en cada caso (Reis, 2014).

En este marco se destaca el enfoque denominado Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA) por resultar un campo fértil para la formación crítica de las y los ciudadanos en cuestiones de ciencia y tecnología. Los estudios en epistemología, historia y sociología de las ciencias contribuyeron notoriamente para consolidar el área CTSA en la enseñanza de las ciencias. Asimismo, favorecieron la transformación de la imagen tradicional y lineal de la ciencia por una imagen crítica y compleja, que considera el trabajo científico como una construcción humana y cultural en permanente evolución, susceptible de valores, intereses y conflictos propios de las comunidades científicas, notoriamente influenciadas por determinados contextos sociales (Martínez, 2014; Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich, 2009).

En este campo, se destacan las controversias socio-científicas (CSC), entendidas como temáticas que poseen una base científica e involucran también dilemas éticos y morales relacionados con la formación de la ciudadanía (Díaz Moreno y Jiménez-Liso, 2012). El abordaje de CSC facilita la comprensión de la naturaleza de la ciencia, la alfabetización científica y el empoderamiento de los estudiantes a partir del análisis de controversias relacionadas con su propia vida (Massarini et al., 2014; Martínez, 2014). Entender las CSC desde una perspectiva de complejidad permite su interpretación como problemáticas socioambientales (Massarini y Schnek, 2015).

La vacunación es una de las medidas de mayor impacto en materia de salud pública durante el siglo XX. En la actualidad, esta temática genera posicionamientos encontrados en la

sociedad, por lo que representa una controversia socio-científica adecuada para desarrollar la enseñanza de las ciencias naturales mediante un abordaje multidimensional. Al tratarse de un tópico que involucra el contexto cercano de las y los estudiantes, resulta pertinente para introducir diversos contenidos de las ciencias naturales, como el funcionamiento del sistema inmunológico y los conceptos de antígeno, anticuerpo, entre otros. Desde un enfoque CTSA, también es una temática adecuada para ser abordada desde diferentes puntos de vista, analizando casos, debates y representaciones sociales sobre el tema, etc.

La Alfabetización científica como una posibilidad de trabajo de CSC en el marco de la enseñanza de las Ciencias Naturales

La enseñanza de las ciencias naturales debe promover el conocimiento acerca de la naturaleza de la ciencia y la tecnología, el desarrollo de capacidades de investigación científica, y la acción socio-política sobre cuestiones socio-científicas. Cobra importancia entonces el concepto de alfabetización científica, históricamente centrado en los productos de la ciencia y la tecnología profesionales. En el contexto actual, es necesario ampliar este concepto de manera que se favorezca la apropiación social del conocimiento en ciencia y tecnología, en una perspectiva crítica. En este marco, entendemos la AC en la escuela como una combinación dinámica de habilidades cognitivas, lingüísticas y manipulativas; actitudes, valores, conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y las formas de investigarlos, que preparen a las y los ciudadanos para la intervención social (Reis, 2014). El enfoque denominado Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente brinda entonces la oportunidad de desarrollar propuestas de enseñanza que promuevan en las y los estudiantes el desarrollo de la capacidad y el compromiso de tomar las acciones apropiadas, responsables y eficaces en asuntos de interés social, económico, ambiental y ético-moral, en consonancia con los objetivos de la alfabetización científica (Martínez, 2014; Adúriz-Bravo e Izquierdo-Aymerich, 2009).

Dentro del enfoque CTSA se describen diferentes corrientes, caracterizadas por una gran pluralidad teórica y metodológica, permitiendo que docentes en ejercicio puedan desarrollar una gran variedad de propuestas didácticas desde este enfoque (Pedretti y Nazir, 2011 en Martínez, 2014). Por ejemplo, la corriente histórica ofrece una fundamentación teórica sobre el desarrollo y funcionamiento de la ciencia y la tecnología en la sociedad mediante el análisis de casos históricos, debates y representaciones de distinta índole sobre la evolución de la ciencia. Por otra parte, la corriente del razonamiento lógico evidencia que el enfoque CTSA aborda controversias sociales suscitadas por el desarrollo científico y tecnológico, frente a las cuales es necesario que los estudiantes como futuros ciudadanos desarrollen actividades cognitivas complejas que les permitan tomar decisiones de manera responsable. Otro ejemplo es la corriente centrada en los valores, la cual presupone que las opciones personales son tan importantes como el sistema de valores instalado socialmente (Martínez, 2014).

Surge entonces como emergente del campo CTSA, el abordaje de cuestiones sociocientíficas cuyos objetivos incluyen, entre otros, la comprensión de la naturaleza de la ciencia y la tecnología, la alfabetización científica y el análisis de dilemas éticos y morales. Pueden definirse las CSC como problemáticas o disyuntivas sociales relacionadas con aspectos científico-tecnológicos, debido a la compleja relación que existe entre ciencia y sociedad. Son controversias sociales que poseen una base científica y se relacionan fuertemente con otros campos. Las discrepancias aparecen cuando existe diversidad de opiniones encontradas entre los diversos actores y fuerzas sociales que participan, y no existe un acuerdo entre las distintas partes al respecto de un asunto de opinión científico y/o tecnológico (Díaz Moreno y Jiménez-Liso, 2012).

Por otra parte, algunos autores plantean que el abordaje de CSC permitirá el empoderamiento de los estudiantes a partir del análisis de nociones científicas involucradas en temáticas controvertidas, que abarcan principios morales, virtudes y valores relacionados a su contexto más cercano. Este abordaje también ofrece grandes posibilidades de desarrollar habilidades de pensamiento crítico, argumentación, razonamientos informal y científico, así como la toma de decisiones y el aprendizaje activo (Martínez, 2014).

El concepto de salud, la perspectiva de salud pública y la vacunación

Al hablar de salud, hacemos referencia a la interacción de múltiples factores sociales, políticos, económicos, culturales y científicos. Briceño-León (2000) (en Alcántara Moreno, G. 2008), indica que "la salud es una síntesis; es la síntesis de una multiplicidad de procesos, de lo que acontece con la biología del cuerpo, con el ambiente que nos rodea, con las relaciones sociales, con la política y la economía internacional". Es importante destacar que la idea de salud es un producto o construcción social, entonces, este concepto responde a una construcción histórica, donde a cada momento, cada sociedad determinará una visión particular de la misma (Alcántara Moreno, 2008).

Si bien en 1948 la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) define a la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. A pesar de ello, aún hoy, esta concepción co-existe con una idea anterior que asocia la salud con la ausencia de enfermedad. Es decir, la noción de salud comienza a recorrer un camino desde una concepción estática o de salud idealizada a una concepción dinámica o de salud alcanzable, incluso con posibilidades de mejorarla (De Vincezi y Tudesco, 2009). Así, la salud puede ser considerada un recurso para la vida diaria que mejore nuestra autonomía y nuestro entorno (Gavidia Catalán, 2001).

La aparición de los trabajos de Kuhn abrió el debate sobre los paradigmas de la ciencia y estos también permitieron caracterizar paradigmas en torno a la salud pública y la

epidemiología (Hernández-Girón, Orozco-Núñez y Arredondo-López, 2012). En actualidad nos proponemos, en este marco, hablar de un proceso, el proceso salud-enfermedad, que en ninguno de los dos casos son estáticas ni estacionarias, constantemente se encuentran en riesgo de ser alteradas o modificadas. El proceso salud-enfermedad conforma un binomio, a partir de dos áreas entrelazadas que se tocan y se diferencian al mismo tiempo. Así, se llega en los últimos años, a un paradigma holístico y progresista que considera a la salud un fenómeno que incluye aspectos somáticos y psicológicos como también sociales. Es por ello que debe pensarse y actuar desde la concurrencia de diversas disciplinas que interactúen y se integren entre sí dando lugar a la multidimensionalidad de la salud (Alcántara Moreno, 2008 y Hernández-Girónet al., 2012).

A partir de esta idea de fenómeno multidimensional y multicausal se arriba a un enfoque más integral sobre el concepto de salud pública. La referencia a lo "público" no implica simplemente un conjunto de servicios en, ni una forma de propiedad, ni un tipo de problemas, sino da cuenta que debe incluir en su análisis el nivel poblacional. La perspectiva poblacional de la salud pública inspira sus dos aplicaciones, como campo del conocimiento y como ámbito para la acción. Así desde esta nueva salud pública, se alcanza la idea de salud pública ecológica, permitiendo interpretar los problemas de salud de la población junto a los problemas ambientales. Por lo tanto, la salud como hecho social se trata en todas sus dimensiones: biológicas, psicológicas, físico-químicas, sociales, culturales, económicas, y políticas, en tanto que es un asunto individual y colectivo al unísono (Gavidia Catalán, 2001, Alcántara Moreno, 2008 y Hernández-Girón et al., 2012).

Como fuera mencionado en la introducción, la vacunación ha generado un gran impacto en cuestiones de salud pública durante el siglo pasado. Por un lado, su incorporación ha logrado erradicar algunas enfermedades, y por otro, han permitido disminuir la mortalidad por enfermedades infecciosas. Esto se ha logrado, entre otras cosas, con la puesta en marcha de programas sistemáticos de vacunación. Sin embargo, a pesar de estos avances en salud pública, la situación epidemiológica puede variar por diversos motivos. Por un lado, los países en vías de desarrollo ven limitado su acceso a las vacunas debido a su precio y, por otro lado, en los últimos años surge en algunos sectores desconfianza y rechazo hacia las vacunas, debido a que algunas personas las perciben como inseguras o innecesarias, sobre todo en países desarrollados (Maguregi González, Uskola Ibarluzea y Burgoa Etxaburu, 2017). En un contexto donde las TIC, y el avance en materia de integración de redes sociales a todos los aspectos de nuestras vida, permiten la rápida proliferación de todo tipo de información resulta interesante pensar cómo se las puede utilizar desde contextos educativos para colaborar con la alfabetización tecnocientífica de las y los estudiantes (Seculin Glur et al., 2019). Este tipo de situaciones han posicionado a la vacunación como una CSC paradigmática, que aquí consideraremos como problemática socio-científica-ambiental.

El abordaje de la vacunación desde la perspectiva de la complejidad como CSC

Desde el punto de vista curricular, en la provincia de Córdoba, las vacunas y su funcionamiento constituyen contenidos correspondientes al Ciclo Orientado de la educación secundaria; se encuentran específicamente en el Diseño Curricular de 4to año (Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientación Ciencias Naturales, 2012). En el abordaje de esta temática habitualmente predominan enfoques como el bio-médico o el biologicista, donde el énfasis está puesto en tópicos como la obligatoriedad del calendario de vacunación, la importancia epidemiológica de las enfermedades infecciosas, las acciones de prevención, o contenidos más específicos de biología humana como sistema inmune, uniones antígeno-anticuerpo, inmunidad primaria y secundaria, entre otros. En algunos casos, se incorporan incluso algunos elementos históricos sobre el descubrimiento de las vacunas, en un intento por contextualizar la temática. Sin embargo, en general, estos enfoques suelen reflejar miradas un tanto reduccionistas, lineales o sesgadas, sin lograr realmente problematizar el contenido. Un ejemplo de ello puede verse en la *Figura 1*, donde es evidente la linealidad de las explicaciones, representadas en un gráfico unidireccional cuya interpretación es única y queda restringida solo a relaciones causa - efecto.

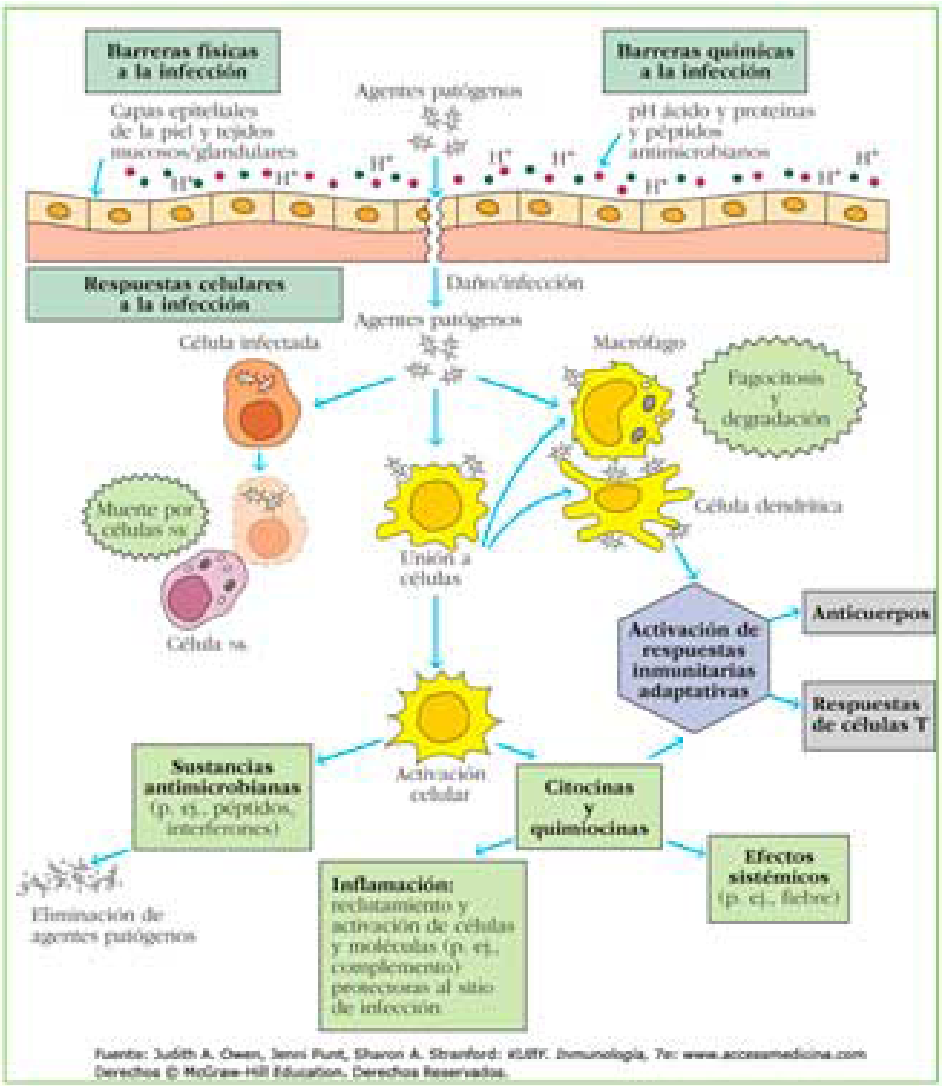


Figura I: Sistema inmune y tipos de inmunidad

Sin embargo, la perspectiva de la complejidad nos brinda la oportunidad de reinterpretar esta temática, incorporando las múltiples dimensiones que la atraviesan. Entendemos por *perspectiva de la complejidad* a una forma de abordaje, un estilo cognitivo, un modo diferente de relación con el mundo y el saber, que nos habilita a mirar con "nuevos ojos" lo que ya conocemos, complejizando nuestra mirada (Najmanovich, 2019). El enfoque CTSA en la enseñanza de las ciencias naturales resulta pertinente para abordar la vacunación como una CSC desde esta perspectiva. En el contexto educativo, las concepciones heredadas y las problemáticas educativas más tradicionales pueden ser el punto de partida para pensar de otra manera, para identificar el entramado rico y multifacético de cuestiones diversas que las sustentan (Maguregi González, Uskola Ibarluzea y Burgoa Etxaburu, 2017; Najmanovich, 2019).

De esta forma, considerar la temática de las vacunas como una CSC resulta fundamental al momento de diseñar y desarrollar propuestas didácticas. Se habilitan así otras formas de enseñar los contenidos biológicos, permitiendo reemplazar la causalidad lineal y las miradas simplistas y positivistas por perspectivas multidimensionales y dinámicas. El diseño de las secuencias didácticas deberá aportar no solo los conceptos teóricos y las actividades necesarias para fomentar la construcción de conocimientos, sino también elementos que permitan comprender la diversidad de aristas que componen esta temática, fomentando la toma de decisiones personales basadas en evidencias.

La comprensión integral del entramado en que se inscribe esta controversia, y su influencia en cuestiones como el grado de desarrollo y los modos de producción, la calidad de vida, etc. serán posibles sólo si se aborda desde diferentes aristas, identificando la multiplicidad de agentes y actores sociales involucrados. Tradicionalmente, los principales actores que se mencionan en la enseñanza de contenidos relacionados con la vacunación pueden agruparse en tres grandes categorías: los profesionales e instituciones académicas, organismos internacionales y sistemas de salud, tal como se observa en la *Figura 2*. Se enuncian allí también las principales acciones de estos agentes, donde se observa que no existe una relación unívoca entre actores y acciones.

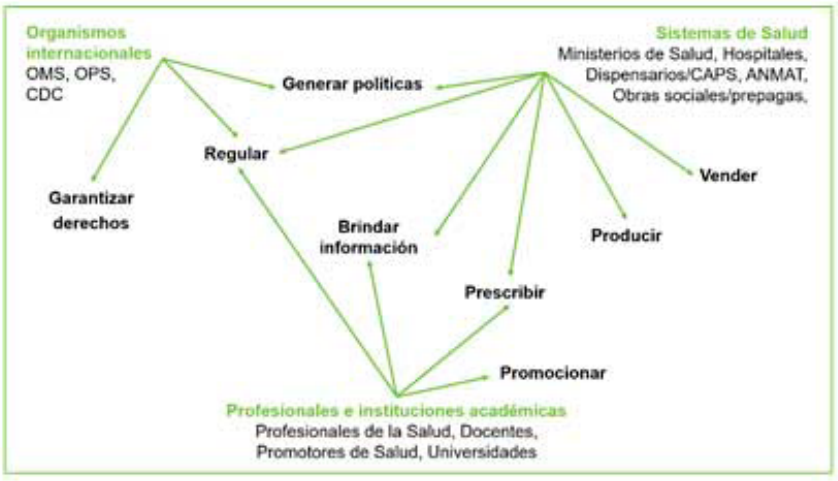
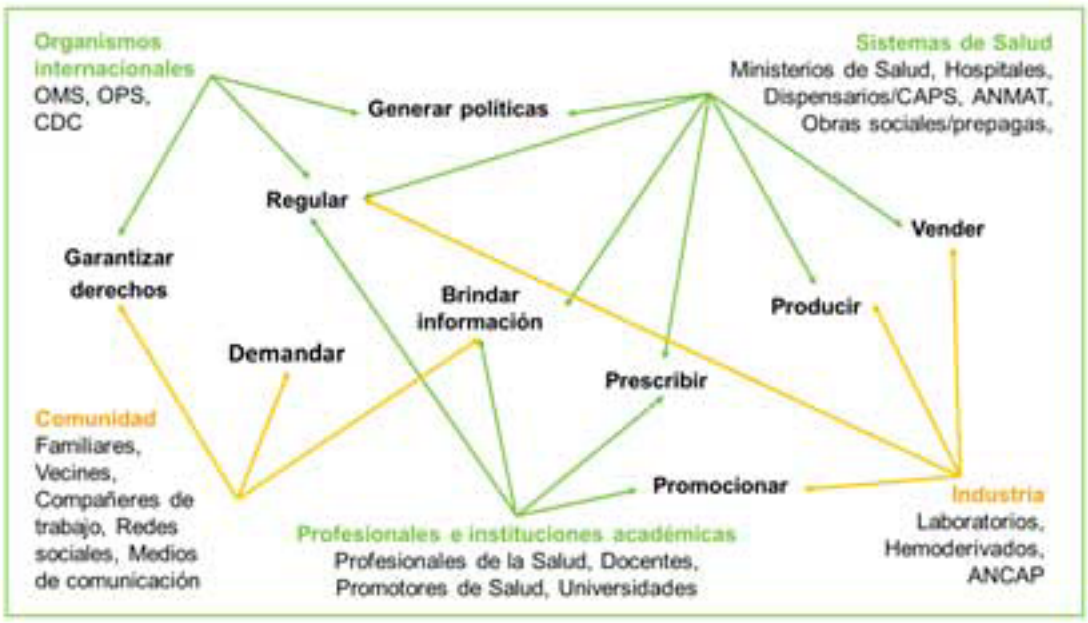


Figura II: Actores sociales y sus acciones, tradicionalmente citados en la enseñanza de contenidos relacionados con la vacunación.

En este punto, si concebimos la vacunación de índole científico-tecnológica pero de gran influencia en diversas problemáticas sociales, es necesario incluir también otros actores involucrados directamente en la temática, agrupados en dos categorías más: comunidad e industria. Es frecuente que actores como familiares, vecinas/os, compañeras/os de trabajo, laboratorios, etc., no sean considerados en los enfoques más tradicionales. Sin embargo, es innegable que también juegan un rol importante en las discusiones que surgen en torno a la problemática. Las acciones provenientes de estos sectores habitualmente no son tenidas en cuenta en la enseñanza de estos contenidos, pero sin duda influyen ampliamente en las decisiones y en las consecuencias de la vacunación en la sociedad. En la *Figura 3* se mencionan algunas de estas acciones, donde una vez más se evidencia el solapamiento entre diferentes actores y acciones, como así también la complejidad de la trama resultante al considerar simultáneamente las diversas aristas.

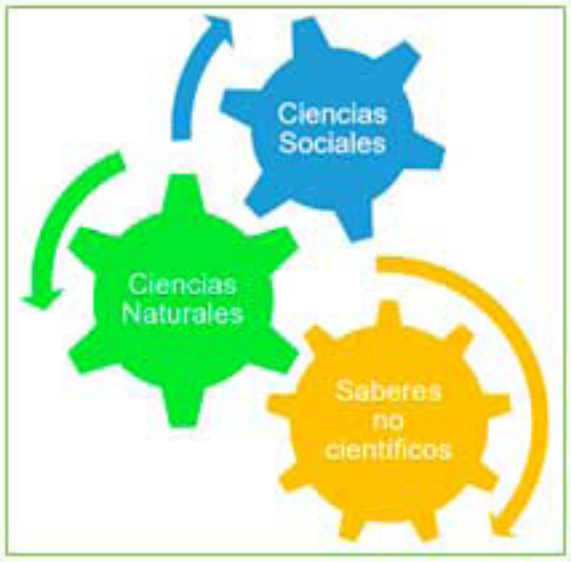
Figura III: Actores sociales y sus acciones, en naranja aquellos habitualmente excluidos en la enseñanza de contenidos relacionados conla vacunación.



Así, la interpretación de las acciones y los discursos de los diferentes agentes y las relaciones entre ellos, permitirá un acercamiento a la comprensión de los vínculos entre diferentes elementos de la controversia, como por ejemplo, entre las prescripciones del calendario de vacunación obligatoria y la opinión de quienes entienden que tienen derecho a la libre elección de no vacunarse.

Entran en juego entonces saberes diversos asociados a la problemática (*Figura 4*), como los relativos al conocimiento científico de las ciencias naturales, aquellos asociados a las ciencias sociales y saberes no científicos (Massarini y Schnek, 2015). A continuación, postulamos algunos ejemplos posibles de diálogos y discursos provenientes de los diferentes campos y sus agentes.

Figura IV: Diferentes saberes que interactúan en la CSC de la vacunación.



Desde el ámbito de las ciencias sociales, se ponen en juego los discursos relacionados con los conceptos de salud pública y salud comunitaria, así como la existencia de intereses diversos y las relaciones de poder en disputa. En este escenario tienen un papel fundamental laboratorios, industrias, organismos internacionales, entre otros. Las ciencias naturales aportan aquellos discursos relacionados con los conceptos biológicos y médicos reconocidos por la comunidad científica: sistema inmune, antígenos, anticuerpos, enfermedades infectocontagiosas, por mencionar algunos. Los principales actores en este campo serían los sistemas de salud y los profesionales e instituciones académicas. Por otra parte, los saberes no científicos que entran en disputa están relacionados con mitos, miedos y creencias populares que circulan, vinculados principalmente a posibles efectos secundarios de las vacunas. Los agentes que actuarían desde este campo son principalmente los miembros de la comunidad desde sus diferentes roles (familiares, colegas, redes sociales, medios de comunicación, etc.).

En este punto, queremos desarrollar un ejemplo paradigmático de interacción y controversia entre los diferentes campos y agentes ya mencionados. Los movimientos anti-vacunación han existido durante mucho tiempo, y las razones del rechazo a las vacunas varían desde motivos filosóficos o temor de sobrecargar el sistema inmunitario, hasta miedo de los efectos secundarios o una errónea percepción de bajo riesgo de enfermarse (Ponce-Blandón et al., 2018). Sin embargo, la publicación de un estudio que asociaba al autismo con las vacunas (Wakefield, 1998) dio un inusitado impulso a la expansión de estos movimientos, amparados entonces en evidencias científicas. Esto trajo consecuencias negativas para los sistemas de salud pública mundial; por ejemplo, para el año 2000 en Inglaterra el nivel rechazo hacía las vacunas hizo que la cobertura del 92% que existía hasta ese momento disminuyera a un 85%

(Salazar Madrigal, 2018). En el año 2010, el estudio de Wakefield fue desacreditado por The Lancet, diez de los coautores de dicha investigación se retractaron y fue emitido un informe que reveló los fallos en la metodología del mismo y la posible alteración fraudulenta de sus resultados (The Lancet, 2010). Sin embargo, en la actualidad, el mito de la asociación entre vacunas y autismo sigue constituyendo una de las principales banderas de los movimientos anti-vacunas, aún cuando no se han encontrado hasta el momento evidencias científicas que apoyen esta asociación (De Stefano y Shimabukuro, 2019).

Este breve análisis de caso permite evidenciar que es posible abordar la temática desde una perspectiva multidimensional, diferente al abordaje tradicional, reconociendo el grado de protagonismo que tienen los diferentes discursos y ámbitos. Por ejemplo, será posible identificar los conflictos de intereses que intervienen y la exclusión de algunos actores y voces en el abordaje de la problemática, profundizando una mirada desde la complejidad.

Perspectivas

Este trabajo representa sólo una posibilidad ante las múltiples formas en las que pueden ser abordadas las CSC en la enseñanza de las ciencias naturales. El objetivo es habilitar nuevas posibilidades para el abordaje de contenidos que como el sistema inmune y las vacunas pueden ser considerados en su multidimensionalidad desde el enfoque CTSA. La interpretación de estos fenómenos a partir de múltiples causas promueve el desarrollo de una mirada integral sobre las problemáticas socio-científicas. Pueden entonces plantearse otro tipo de preguntas, que consideren las complejas relaciones entre los actores involucrados, considerando las tensiones entre los discursos dominantes: ¿Cuáles parecen ser los agentes y discursos prioritarios en el análisis de la problemática? ¿Cómo se relacionan los diversos saberes (científicos naturales, científicos sociales, no científicos) si se asume que no hay un saber que prevalezca sobre otro? ¿Qué tipo de vínculo se debe establecer entre los saberes científicos y no científicos? De esta manera se busca lograr una comprensión integral de la controversia, considerando de manera simultánea agentes, sus discursos y su grado de injerencia, el marco en el que se desarrollan y la influencia de cuestiones tales como la sustentabilidad ambiental, el grado de desarrollo y los modos de producción, la calidad de vida, etc. (Massarini y Schnek, 2015).

Finalmente, queremos mencionar que, si bien hemos analizado aquí la problemática de la vacunación debido a su relevancia en el contexto actual, este tipo de abordaje desde la perspectiva de la complejidad resulta pertinente para trabajar con otras CSC.

Referencias bibliográficas

Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo-Aymerich, M. (2009). Un modelo de modelo científico para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias* 4 (Número Especial 1), 40-49.

Alcántara Moreno, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9 (1), 93-107.

De Stefano, F., y Shimabukuro, T. T. (2019). The MMR vaccine and autism. *Annual review of virology*, 6: 585-600.

De Vincezi, A. y Tudesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7). Recuperado de http://rieoei.org/2819.htm.

Díaz Moreno, N. y Jiménez-Liso, M.R. (2012). Las controversias sociocientíficas: temáticas e importancia para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Nº 9 (1), 54-70.

Gavidia Catalán, V., (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75(6), 505-516.

Hernández-Girón, C. Orozco-Núñez, E. y Arredondo-López, A. (2012). Modelos conceptuales y paradigmas en salud pública. *Revista de Salud Pública*, 14 (2), 315-324.

Maguregi González, G., Uskola Ibarluzea, A., & Burgoa Etxaburu, M. B. (2017). Modelización, argumentación y transferencia de conocimiento sobre el sistema inmunológico a partir de una controversia sobre vacunación en futuros docentes. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(2), 0029-50. DOI: 10.5565/rev/ensciencias.2237

Martínez, L. F. (2014). Cuestiones sociocientíficas en la formación de profesores de ciencias: aportes y desafíos. *Tecné Episteme Y Didaxis: TED* (36). https://doi.org/10.17227/01213814.36ted77.94

Massarini, A., Carrizo, E., Corti Bielsa, G., Lavagnino, N., Libertini, B., Lipko, P., Folguera, G. y Schnek, A. (2014). La enseñanza de las ciencias en el contexto latinoamericano: un enfoque pedagógico orientado a la reapropiación social de la ciencia y la tecnología. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina.

Massarini, A. y Schnek, A. (2015). Ciencias entre Todxs: tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza. Paidos, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2012). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientación Ciencias Naturales.*

Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. 1° Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aire: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud.*

Ponce-Blandón, J.A., Díaz-Ruiz, M., Pabón-Carrasco, M. y Lomas-Campos, M. (2018). el movimiento anti-vacunas como problema de salud pública: una revisión integrativa de la literatura. *Revista de Enfermagem da UFSM,* 8(4): 812-828.

Ratcliffe, M. y Grace M. (2003). Science education for citizenship: teaching socio-scientific issues. Maidenhead: Open University Press.

Reis, P. (2014). Acción socio-política sobre cuestiones socio-científicas: reconstruyendo la formación docente y el currículo. *Uni-Pluri/versidad,* 14(2): 16-26.

Salazar Madrigal, K. A. (2018). Vacuna contra sarampión rubeola y paperas y su asociación con autismo: a 20 años de controversia. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 27(1): 79-86.

Seculin Glur, J. L., Biber, P. A. y Peláez Zanatta, C. (2019). Posibilidades educativas de aplicaciones móviles vinculadas a vacunación. *Memorias de las V Jornadas de Investigación Educativa y IV Jornadas de Práctica de la Enseñanza*, Profesorado en Ciencias Biológicas de la FCEFyN - UNC. Córdoba, Córdoba. En prensa.

The Lancet, Editors. (2010). Retraction—Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet*, 375(9713): 445.

Wakefield, A. J., Murch, S. H., Anthony, A., Linnell, J., Casson, D. M., Malik, M., ... & Valentine, A. (1998). Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet*, 351: 637-641. Retracted.

"Los estudiantes migrantes que tenemos"[1]
Una revisión de estudios en latinoamérica sobre la presencia multicultural en las aulas[2]

HEREDIA, MARÍA CAROLINA[3] (UNC)
mcaroheredia@yahoo.com.ar

Resumen

Este escrito se realiza en el marco del trayecto de doctorado en educación (UCC) y se inscribe dentro del proyecto de investigación "Prácticas pedagógicas en relación con los aprendizajes en estudiantes migrantes latinoamericanos de escuelas primarias de la ciudad de Córdoba". El estudio se origina a partir del aumento en la consulta psicopedagógica en dependencias de educación de la ciudad de Córdoba, para atención de niñas y niños migrantes. Situación que convoca a problematizar respecto de la trama educativa que sostiene estas demandas.

El objetivo de este escrito es identificar estudios de la escuela primaria referidos al tratamiento de lo educativo en la situación de migración realizados en Latinoamérica en la última década y analizar los ejes de discusión de dichas producciones académicas.

Para ello se realiza un rastreo bibliográfico de aquellos artículos que ponen en tensión la multiculturalidad en las tramas educativas escolares, realizados en los últimos 10 años en México, Chile y Argentina. Países que han recibido la mayor cantidad de migrantes según datos de la Cepal del año 2016 en base a los censos poblacionales de los países latinoamericanos del año 2010.

Palabras clave: migración, multiculturalidad, educación, prácticas pedagógicas. aprendizaje.

**"Los estudiantes migrantes que tenemos"
Una revisión de estudios en latinoamérica sobre la presencia multicultural en las aulas**

[1] Expresión de una docente en una entrevista en el marco de la atención psicopedagógica de un niño migrante transitando la escolaridad primaria en la ciudad de Córdoba, Argentina .

[2] Esta ponencia es parte del proyecto de investigación "Prácticas pedagógicas en relación con los aprendizajes de estudiantes migrantes latinoamericanos de las escuelas primarias de la ciudad de Córdoba", que se realiza en el trayecto del Doctorado en Educación de la UCC.

[3] Profesora para la enseñanza primaria. Lic. en Psicopedagogía. Doctoranda en Educación UCC.

Pensar la migración en las tramas escolares

La ciudad de Córdoba, en Argentina, es un destino territorial para un gran número de familias de los países de Perú y Bolivia, esto implica una mayor participación en las escuelas de niños y niñas migrantes. La misma genera ciertos rasgos en las prácticas pedagógicas en tanto se pone en evidencia una de las formas de diversidad cultural en el aula.

Las particularidades culturales imprimen modalidades en el enseñar y en el aprender. A estas últimas las y los docentes, suelen calificarlas como "problemas de aprendizaje", "habilidades escolares deficitarias" o "carencia de habilidades para la escolaridad en el sistema educativo receptor" (en este caso, el de la ciudad de Córdoba).

Poner en diálogo la multiplicidad de factores que dan origen a tales enunciaciones es también una toma de posición respecto de situar las discusiones en educación en aquellos lugares donde se hacen cuerpo y, las prácticas pedagógicas en la escuela es uno de ellos.

Circulan investigaciones que hacen alusión al tema de la migración, estas refieren en su mayoría a trabajos de corte antropológico, demográfico, sociológico, psicológico. Los estudios en educación, de lo que sucede en las tramas educativas con presencia de migrantes, en ocasiones remite a rendimientos escolares como equivalentes a mayores o menores posibilidades de aprendizaje. La intención de este escrito es realizar un rastreo de aquellas producciones académicas que conjugan migración, cultura, prácticas pedagógicas y aprendizaje, y que se desarrollaron en México, Chile y Argentina en los últimos diez años.

Para el desarrollo de lo expuesto más arriba se realiza el rastreo de producciones académicas referidas al tema y la organización y análisis de las mismas a fin de avanzar en la construcción del estado de la cuestión relación a la problemática planteada.

Referentes teórico-conceptuales

Al iniciar la revisión de material que permita pensar las dinámicas educativas en contextos multiculturales que tienen como origen los movimientos migratorios, aparecen varios estudios respecto de la migración en el ámbito escolar. No obstante pocos de ellos son de corte netamente educativo. Las escuelas, como lugares de acogida, como responsables de promover acciones de socialización secundaria, o donde estudiantes y maestros construyen sus aprendizajes socioculturales, entre otras definiciones posibles se constituyen, al decir de Beherán (en Novick, 2012) en:

> ...espacios sociales que procesan las representaciones y prácticas que la sociedad ha construido y reproduce cotidianamente respecto de la diversidad sociocultural. En ellas se articulan y tensionan distintos mandatos; la inclusión, la integración, el reconocimiento, la invisibilización de las diferencias culturales y la hipervisibilización o marcación de las mismas. (p.219)

El hacer de la escuela entonces es esa articulación y tensión de los distintos mandatos culturales a través de sus prácticas educativas, aquellos actos con intencionalidad formativa que involucran a maestros y estudiantes en el ejercicio de la cultura en un contexto determinado. Es la escuela entonces, uno de los lugares desde donde se piensan y se actúan las dinámicas interculturales.

Para el rastreo de los textos se utilizaron las bases de datos de Dialnet y Redalyc desde el año 2001 a esta parte. A continuación se presentan las tablas 1 y 2 que dan cuenta de los formatos de presentación de textos en relación a la temática planteada, a sus años de producción y la región donde se publicaron.

Organización y análisis por tabla de los datos obtenidos

Tabla 1. Presencia en textos académicos del tema planteado.

Período de 5 años	Artículo Académico	Capítulo de libro	Libro	Totales
2001 - 2005	1		1	2
2006 - 2010	1			1
2011 - 2015	2	1	1	4
2016 - 2020	7			7
Total Parcial	11	1	2	14
Porcentajes	79%	7%	14%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del fichaje.

Tabla 2. Lugar de producción de los textos académicos tomados para este estudio

Lugar de producción	Cantidad
Córdoba, Argentina	3
Buenos Aires, Argentina	5
Chile	3

Fuente: Elaboración propia a partir del fichaje.

Análisis del material académico consultado.

Para realizar la lectura y codificación del material académico se utilizó la versión de prueba del programa Atlas.ti.

La codificación del material posibilitó el agrupamiento en nodos que son los que constituyen las palabras clave de la investigación. De este modo se puede apreciar cual es la red semántica de referencia para estos conceptos en estudios académicos latinoamericanos.

1. Migración: Costo de la diferencia, Movimientos migratorios, Redes migratorias.

2. Diversidad cultural: Cultura, Diversidad cultural en la escuela, Identidades culturales, Interculturalidad, Multiculturalidad-Homogeneidad, Multiculturalismo, Multiculturalismo esencialista.

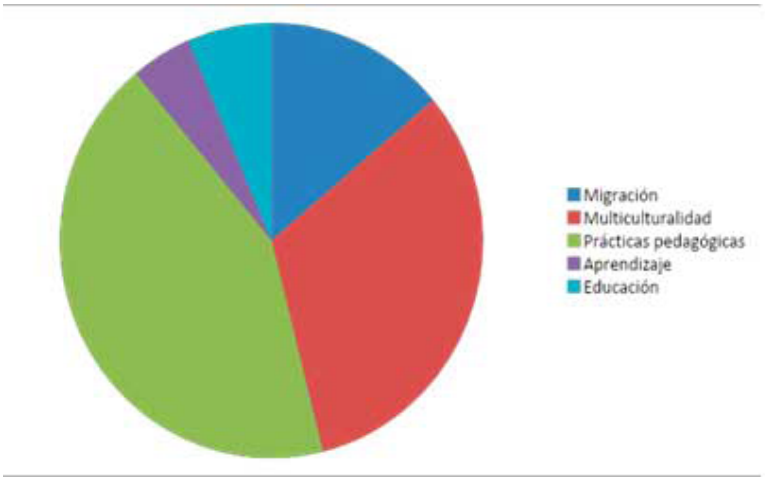
3. Redes de significación: Reflexión docente en relación con los aprendizajes de los migrantes, Representaciones de los nativos respecto de los migrantes.

4. Prácticas pedagógicas: Concepto de educación, concepto de escuela, Estrategias "educativas", definición, Estrategias para la inclusión, Inclusión educativa, Medidas docentes para la atención a la diversidad, Población docente y estudiantes migrantes, Práctica docente, Práctica docente en relación a la diversidad, Retos de la inclusión.

5. Aprendizaje: Desigualdad social y Aprendizaje, Rendimiento académico, Rendimiento consecuencia del aprendizaje.

En el gráfico 1 se muestra la distribución de citas que son referencias de validación de los textos para este estudio. Es decir, se tomaron aquellas producciones que conjugaran los conceptos que allí aparecen.

Gráfico 1. Distribución de citas en los textos académicos consultados



Fuente: Elaboración propia a partir del fichaje.

Se puede decir aquí que las mayores porciones representan a las prácticas pedagógicas en primer lugar, y a la multiculturalidad en segundo. No obstante se debe destacar que migración, si bien aparece en tercer lugar, en todos los escritos contextualiza la discusión. Se observa que la bibliografía de referencia particulariza y tensiona las prácticas pedagógicas en mayor medida en términos de multiculturalidad, mientras que educación y aprendizaje aparecen en menor porcentaje. De la manera en que se plantea en los textos revisados, pareciera que las prácticas pedagógicas suponen actos de educación y de aprendizaje.

Informe

A través de este rastreo se observa que de la temática planteada un 79% pertenece a los artículos académicos consultados. Respecto de la presencia en libros que se dediquen completamente al tratamiento de lo educativo en situación de migración se corresponde con un 14% . Luego hay un 7% de capítulos de libros, en el material analizado. En estos últimos, si bien los textos completos tratan la situación de migración, el capítulo referido a educación corresponde a una de las aristas del asunto en cuestión en diálogo además con aspectos demográficos, económicos, políticos, sociales, etc.

En relación al lugar donde se produjeron los escritos, se ha observado que México, Chile y Argentina han generado las publicaciones que se encontraron con las variables descriptas. Los datos referidos a movimientos migratorios en Latinoamérica dan cuenta que estos países reciben la mayor cantidad de migrantes del contexto latinoamericano, según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) del año 2016 en base a los censos poblacionales del año 2010. Tal vez por ese motivo se evidencian algunas preocupaciones comunes, como también otras en las que quedan búsquedas por hacer.

La multiculturalidad, en ocho textos aparece en sinonimia con la diversidad cultural. Este es un tema ampliamente detallado, conceptualizado y puesto en debate en términos educativos. En la mayoría de los textos uno de los primeros conceptos que se desarrollan es el de multiculturalidad y lo que participa de su campo semántico (cultura, diversidad cultural en la escuela, identidades culturales, interculturalidad, multiculturalismo, multiculturalismo esencialista). De esta manera, todo lo referido a este conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, emerge al comenzar a hablar de los procesos migratorios.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, en general se habla de la puesta en tensión de las estrategias docentes y las tareas docentes, nominadas como prácticas docentes. Al mencionar las estrategias en general sus derivaciones están en correspondencia al actuar docente. Ese actuar docente sostenido por una reflexión en relación a la multiculturalidad en términos de migración es el planteo que realiza concretamente la publicación mexicana (Sañudo Guerra, 2010)

> el nivel de reflexión de los profesionales de la educación en cuanto a cuestiones culturales, son simplistas; sus concepciones reflejan que la cultura es un conjunto de productos, un capital que puede poseerse o que puede adquirirse y acumularse. La cultura, de la misma manera, es homogénea, por lo que la diversidad cultural es una excepción o una anomalía. (p.180)

Detalle de los escritos trabajados

En el apartado anterior se realizó un informe de las generalidades de los textos académicos consultados. Es pertinente hacer una revisión respecto de cuáles son los campos en los que hacen foco las publicaciones según la región en la que se publiquen.

Las producciones de México destacan principalmente el tema del quehacer docente en relación a la diversidad cultural del grupo áulico y la búsqueda de formatos en el sistema educativo que favorezcan el anclaje en el territorio escolar. Sañudo (2010) invita a pensar es en aquellas acciones de los docentes en las aulas. Acciones que no pueden pensarse aisladas de las estructuras de los sistemas educativos. De hecho, y en este sentido hay un cuestionamiento profundo respecto de pensar sistemas que promuevan la inclusión sin hacer partícipes a los docentes. Las decisiones de los educadores al interior de sus espacios de trabajo, se sostiene en las propuestas de las políticas educativas. Esto, si se piensa la construcción del hacer docente desde las unidades escolares pero también en diálogo con los órganos de decisión que regulan esas políticas.

La inclusión educativa es tarea docente en continua construcción con las redes de significación que subyacen a los discursos que circulan. El planteo de Ávila Meléndez & Hernández Ruiz (2016) gira en torno a la reflexión docente respecto de su práctica, es decir, al trabajo en el espacio escolar concreto, con sus particularidades y con los maestros y maestras como modo de "resistir a la educación escolar como motor de la ideología modernizadora que descansa en una relación de exclusión cultural "(p.112). Lo dicho hace pensar en la tarea artesanal de los docentes. No obstante, aparece recortado el foco, por lo que corre el riesgo de estar "suelto" de tramas posibilitadoras de inclusión. Pareciera que hay riesgos al particularizar en demasía el armado del contexto educativo.

En los trabajos mencionados, aparece la inclusión educativa como un tema de decisión docente. Pero el docente es el encargado de un acto político como lo es la educación. Por lo tanto esas particularidades que se destacan en los textos en relación a las estrategias que construyen los docentes a fin de promover la inclusión educativa no son por fuera de decisiones políticas ya que "independientemente de lo que la cultura académica, social o crítica determine, es el agente, compartiendo la cultura institucional, el que decide. Con esto, se reconoce la voz de cada uno como ente individual en su condición de compartir una cultura." (Sañudo Guerra, 2010, p.179)

Los estudios publicados en Chile dan cuenta de un planteo que tiene como centro de

atención la población migrante y los avatares para participar de la vida en el contexto social chileno. La inclusión educativa y las estrategias para la inclusión son las variables en las que se centran los estudios de esta región.

En este sentido, las prácticas pedagógicas giran alrededor de la posibilidad de realizar acciones concretas bajo la forma de "tomar medidas docentes para la inclusión". Estas, en una relación directa con la posibilidad de alcanzar rendimientos académicos similares entre los estudiantes migrantes y los nativos. El desafío pasa por el rendimiento académico y esto pareciera ser garantía de inclusión. Al respecto, según Bustos&Gairín (2017) circula un supuesto en las escuelas referido a que son los estudiantes migrantes quienes deben adaptarse al sistema en virtud de una "motivación intrínseca" (p.214).

Por un lado la adaptación al sistema educativo y por otro, la distribución de cantidades de migrantes de manera equitativa en los diferentes centros educativos aparece como estrategia de inclusión en las representaciones de los docentes.

La vulnerabilidad de los modos de inclusión educativa queda expuesta en la individualidad de las iniciativas de inclusión, tanto es así que en estos textos no se habla de estrategias, sino más bien de medidas para la inclusión, en un término que se restringe a la acción inmediata, sin mediar intención a mediano o largo plazo. Tal como lo explicita Castillo et al. (2018) "La mayor parte de las iniciativas corresponden a acciones impulsadas por profesores, directores u otros funcionarios de escuelas públicas, quienes han reaccionado de modo intuitivo a la transformación sociocultural que experimentan los establecimientos" (p.20).

En relación a los temas expuestos la pregunta es cuál es el lugar de lo cultural en las escuelas, de los significados compartidos, del ser parte de un grupo cultural. Entonces la escuela, ¿es considerada por los actores educativos como un espacio social de circulación de sentidos, de circulación y construcción de cultura?

Según Mondaca et al. (2018) la interculturalidad e inclusión son términos que están confusos en la política pública educativa chilena, tal vez por ello los estudios destacan la asimilación y la integración como formas de inclusión educativa.

Las publicaciones de la región rioplatense toman como centro de discusión la escuela como espacio donde se ponen en evidencia las tramas sociopolíticas en relación a la interculturalidad.

La mirada está puesta sobre las prácticas pedagógicas y las lógicas de relación en el ámbito escolar , como constitutivas de identidades culturales. Es por ello que las discusiones se centran en estos aspectos y, la diversidad cultural en el ámbito áulico es tomada como eje de discusión en los escritos revisados. Se hace foco en la posibilidad de pensar las acciones

educativas escolares en términos de atender a las particularidades culturales como posibilitadoras de promoción de los sujetos sociales.

La interculturalidad es el concepto que tensiona todas las publicaciones revisadas. Pensar la educación en términos de interculturalidad a partir de las investigaciones realizadas con docentes refleja el atravesamiento de los significados compartidos y construidos en las tramas educativas. Desde allí se interpelan las acciones docentes respecto de la dinámica que se genera en las escuelas en relación con estudiantes migrantes.

> "... observé la necesidad de que el sistema educativo analice de manera crítica el relato referido a las migraciones internacionales a la Argentina; sostuve que la diversidad cultural es una construcción social que excede a la presencia de niños/as y jóvenes inmigrantes"(Novick, 2012).

En los escritos académicos de Córdoba hay un fuerte acento en las formas que adopta la recepción de la comunidad nativa en relación con la población migrante. El eje es una discusión sociopolítica que se analiza desde el espacio escolar y en relación con las prácticas docentes.

En este sentido, algunas discusiones se asemejan al planteo de la región de México respecto que "la institución educativa necesita ampliar su mirada –reducida generalmente a la dimensión didáctica– a la política cultural que promueve y las relaciones sociales que (re)produce. (Domenech, 2006, p.4). Es decir, las tensiones del microespacio áulico están atravesadas por los discursos sociopolíticos respecto de lo cultural.

Las producciones problematizan el fenómeno de la migración a partir de las representaciones que tiene el grupo receptor. Estas, sostenidas en prejuicios y atribuciones estereotipadas de la población migrante latinoamericana.

Una de las evidencias surge en las encuestas a docentes. Aquí aparece como creencia el hecho que "la presencia de alumnos extranjeros en el aula dificulta la tarea del docente". (Bologna, 2015, p.30). Afirmaciones como estas se constituyen en performativas de las acciones docentes para los grupos migrantes. Lo que sucede en la escuela, los significantes que allí circulan, y desde los que se sostienen las prácticas docentes no son sino la expresión de las "creencias que sostienen los prejuicios hacia las minorías, en este caso hacia migrantes"(Bologna, 2015).

Reflexiones finales de esta revisión.

Al hacer una revisión de estos textos se puede plantear que las discusiones en cada una de las regiones se trazan pensando en una forma de ejercicio de la ciudadanía de los actores que conforman las tramas educativas. Los focos de discusión se centran en la tarea docente para con las diversidades culturales, el aprendizaje como necesidad para la incorporación

a un grupo sociocultural diferente y la construcción de identidades culturales en espacios escolares homogeneizadores. ¿Cómo pensar la conjugación de estas construcciones destacadas marcando tendencia hacia la construcción de una ciudadanía latinoamericana? Se propone una revisión más allá del ejercicio del acto docente, más allá del aprendizaje como ejercicio de poner en el cuerpo, más allá de entender las construcciones de lo común como aquellas que homogeneízan.

En ese sentido, la reflexión se sostiene alrededor de las redes de significación respecto de la población migrantes que atraviesan las prácticas pedagógicas de los actores educativos, teniendo en cuenta que al hablar de práctica pedagógica será en referencia a aquellos actos con intencionalidad formativa que involucran a maestros y estudiantes en el ejercicio de la cultura.

Referencias bibliográficas

Ávila Meléndez, Luis Arturo y Hernández Ruiz, Amayrany Karina (2016). El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente.. México. Innovación Educativa, 16(71), 21

Beherán , Mariana (2012) Migraciones y educación en la argentina. Transformaciones y continuidades en Novick, Susana (Ed.). Migración y políticas públicas: Nuevos escenarios y desafíos. Buenos Aires. Catálogos.

Bologna, Eduardo (2015). Más diversidad, menos prejuicio: Revisando nuestras creencias sobre los extranjeros y los inmigrantes. (1ra ed.). Córdoba, Argentina. El autor.

Bustos, Raúl y Gairín, Joaquín. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. Calidad en la Educación, Nro 46, 193-220.

Castillo, Dante; Santa Cruz-Grau, Eduardo y Vega, Alejandro (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. Calidad en la Educación, (49), 18. Chile. https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575

Didier, Lucila. (2018). Ser migrante en la escuela derechos de los estudiantes en aulas argentinas. Córdoba, Argentina. Educación, Formación e Investigación, Vol. 4, N° 6.

Diez, María Laura (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Buenos Aires, Argentina. Cuadernos de Antropología Social Nº 19, pp. 191-213, FFyL UBA.

Domenech, Eduardo (2006). ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? Córdoba, Argentina. Astrolabio. CEA - UNC.

Gesualdi, Mariana; Scialabba, Rosana, y Sunsi, Silvia (2015). Interculturalidad y escuela: Una experiencia de formación en el nivel primario con docentes de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Buenos Aires, Argentina. Temas de Educación, Vol.21, Núm 2.

González, Mariana Alejandra (2018). Migración, escuela y familia. Un análisis de experiencias escolares de migrantes y sus hijos, en sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Propuesta Educativa, 1(49),110-112.[fecha de Consulta 8 de Marzo de 2020]. ISSN: . Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403060198013

Grimson, Alejandro (1997). Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos aires. Nueva Sociedad, Nro. 147, 96-107.Buenos Aires, Argentina.

Martínez Pizarro, Jorge y Orrego Rivera, Cristian (2016) "Nuevas tendencias y dinámicas

migratorias en América Latina y el Caribe", serie Población y Desarrollo, N° 114 (LC/L.4164)), pág. 13, 2016. Santiago, Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Mondaca, Carlos; Muñoz, Wilson; Gajardo, Yeliza; y Gairín, Joaquín (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. Chile. Estudios atacameños, (ahead), 0-0. https://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101.

Novaro, Gabriela. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. Nómadas, (45), 105-121. Buenos Aires, Argentina. https://doi.org/10.30578/nomadas.n45a7

Pozzo, María Isabel y Segura, María Laura (2013). Construcción de identidad en los niños migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. RLEE (México), XLIII(4), 67-93.

Sañudo Guerra, Lya Ester. (2010). De la incorporación a la inclusión: Un estudio de la cultura institucional educativa. COFECYT. Estado de Jalisco, México. Recuperado de https://dspace.unia.es/handle/10334/192.

Estrategias de aprendizaje de estudiantes de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías

LADRÓN DE GUEVARA, MARÍA CARMEN (FFyH-UNC)
mariacarmenldeg@gmail.com

CADILE, MARÍA SILVIA (Facultad de Odontología - UNC)
mscadile@gmail.com

BOSCH ALESSIO, CONSTANZA DANIELA (CUFFyH-UNC)
cobosch@gmail.com

Resumen

El estilo de aprendizaje representa el compuesto de factores cognitivos, afectivos y psicológicos característicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo un alumno percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje. El conocer los estilos de aprendizaje permitiría tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de los estudiantes durante el proceso educativo. Esta ponencia se propone analizar los estilos de aprendizaje de estudiantes en entornos virtuales, particularmente para el caso del módulo: "Diseño y producción de materiales educativos" de la 9na. cohorte de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Empleando el modelo de estilo de aprendizaje unificado (ULSM) de Popescu para el análisis, se pretenden reconstruir patrones de actividad de los estudiantes en el aula virtual que nos permitan comprender las estrategias de aprendizaje empleadas y los entornos en los que se producen.

Palabras clave: Estrategia de aprendizaje, Aprendizaje en entornos virtuales, Analíticas de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje de estudiantes de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías

Introducción

El estilo de aprendizaje representa, según Elvira Popescu (2008a, 2008b, 2009), el compuesto de factores cognitivos, afectivos y psicológicos característicos que sirven como indicadores

relativamente estables de cómo un alumno percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje. El conocer los estilos de aprendizaje permitiría tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de los estudiantes durante el proceso educativo. Dichas preferencias de aprendizaje quedan expuestas en las diferencias individuales que se visualizan en la realidad áulica cotidiana, tanto en aquellas que emplean metodologías tradicionales como las que utilizan modernos recursos tecnológicos.

La pregunta acerca de lo que un estudiante hace para aprender ha obtenido, a lo largo del tiempo, una multiplicidad de respuestas que tienen por horizonte el espacio áulico tradicional. En entornos virtuales, en cambio, el interrogante adquiere nuevas perspectivas.

Esta ponencia se propone analizar los estilos de aprendizaje de estudiantes en entornos virtuales, particularmente para el caso del módulo: "Diseño y producción de materiales educativos" de la 9na. cohorte de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. El estudio se enmarca en una de las líneas de investigación de un proyecto de mayor envergadura: "Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje", aprobado y subsidiado por SeCyT para el periodo 2018-2021.

Empleando el modelo de estilo de aprendizaje unificado (ULSM) de Popescu (2009) para el análisis, se pretenden reconstruir patrones de actividad de los estudiantes en el aula virtual que nos permitan comprender las estrategias de aprendizaje empleadas y los entornos en los que se producen.

Profundizar sobre lo qué hacen los estudiantes para aprender nos remite a dos niveles de análisis, uno visible y recuperable a través de sus huellas virtuales, y otro invisible en tanto no produzcamos algún dispositivo para hacerlo visible. En esta primera aproximación nos proponemos abordar el nivel de análisis de lo visible, a partir de una metodología que pretende aportar conocimiento a los procesos de diseño tecno-pedagógicos de entornos virtuales, y dar posibles respuestas a las preguntas claves de esta investigación: ¿Qué hace un estudiante para aprender en el Aula Virtual seleccionada para la muestra?; ¿Devuelven las analíticas de aprendizaje información significativa sobre lo que hace el alumno para aprender?

Se trata de una investigación cuali-cuantitativa de tipo exploratorio, con estrategias de investigación documental, que profundiza en el modelo ULSM y sus dimensiones. El trabajo de campo se centró en el estudio de las analíticas brindadas por el Campus Virtual, poniéndolas en tensión con la propuesta docente diseñada para ese recorrido. La muestra se compuso por los estudiantes de segundo año de cursado del ciclo lectivo 2019, que tuvo lugar entre febrero y abril del corriente año.

Para poder responder a las preguntas de investigación se recabaron datos a partir de los cuales construir patrones utilizando las analíticas de aprendizaje, definidas como un campo de investigación emergente que está creciendo de manera significativa. Las mismas permiten la recopilación, análisis e informe de datos sobre los estudiantes y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en que tiene lugar, en la búsqueda de mejorarlos.

En nuestro caso el seguimiento del curso nos permitió abarcar diferentes aspectos como el progreso de los estudiantes y el diseño del programa.

El aula virtual estudiada se encuentra alojada en el entorno Moodle. Los informes presentados en el aula se convirtieron en las fuentes de información sobre las diferentes acciones realizadas por cada participante, lo que hizo posible analizarlos y sistematizarlos.

Como resultado, se podrá conocer y profundizar en las preferencias de aprendizaje, así como comprender el comportamiento de los estudiantes en espacios digitales, lo que permitirá tomar decisiones informadas en función de realizar los ajustes pertinentes, para ayudar a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Marco teórico

La presente ponencia se inscribe en una perspectiva analítica que se nutre de campos de estudios diversos, pero que fundamentalmente aborda los estilos de aprendizaje en entornos virtuales. En esta línea de análisis, recuperamos los aportes de Elvira Popescu (2008a, 2008b, 2009) quien ha proporcionado un análisis crítico sobre los estilos de aprendizaje, particularmente para el caso de ecosistemas educativos hipermediales.

Popescu (2008a, 2009) ha definido a los "estilos de aprendizaje" como la manera y las estrategias singulares y relativamente estables de aprender de un individuo. Su interés en abordarlos radica en las posibilidades de generar una taxonomía que permita identificar las preferencias de un estudiante, a los fines de adaptar la navegación de un entorno virtual a sus estrategias. Sus aportes radican, en definitiva, en la construcción de un modelo de estilo de aprendizaje unificado (ULSM), específicamente adaptado para su aplicación en plataformas digitales. Este modelo recupera otros paradigmas tradicionales, pero teniendo por horizonte el comportamiento del estudiante en un sistema hipermedial.

Popescu (2009) propone incluir en el modelo de estilo de aprendizaje unificado (ULSM), preferencias de aprendizaje relacionadas con:

- Modalidad de percepción: visual vs. verbal.
- Procesamiento de la información (conceptos abstractos y generalizaciones frente

a ejemplos concretos, prácticos; serie vs. holística; experimentación activa vs. observación reflexiva; cuidadoso vs. no cuidadoso con los detalles).

| Dependencia de campo / independencia de campo.

| Razonamiento (deductivo vs. inductivo)

| Organizar la información (síntesis vs. análisis)

| Motivación (intrínseco vs. extrínseco; profundo vs. superficial y. estratégico vs. resistente)

| Persistencia (alta vs. baja)

| Ritmo (concentrarse en una tarea a la vez frente a tareas y temas alternativos)

| Aspectos sociales (trabajo individual vs. trabajo en equipo; introversión vs. extraversión; competitivo vs. colaborativo)

| Instancia coordinadora (afectividad vs. pensamiento).

Esta combinación de estilos de aprendizaje se erige como un modelo dinámico, basado en la observación directa del comportamiento del alumno y en el monitoreo constante de sus patrones en el campus, evitando así los defectos psicométricos en los que recaen los instrumentos de medición de otros modelos. El número de patrones de comportamiento que tiene en cuenta el modelo ULSM (más de cien), supera ampliamente los definidos en otros sistemas, lo que repercutiría, en principio, en una mayor precisión en el diagnóstico del estilo de aprendizaje (Popescu, 2008a).

En contrapartida, dos desafíos presenta el modelo. Por un lado, Popescu reconoce que no es exhaustivo y que, además, no es posible reducir la complejidad del aprendizaje a un conjunto de dicotomías. En segundo lugar, la investigadora alude a la dificultad para "determinar cuáles son las acciones del alumno que son indicativas de cada una de las preferencias de aprendizaje incluidas en ULSM" (Popescu, 2008a: 194).

En la presente investigación, empleando el modelo de estilo de aprendizaje unificado (ULSM) de Popescu para el análisis, se pretenden reconstruir patrones de actividad de los estudiantes en el aula virtual, que nos permitan comprender las estrategias de aprendizaje empleadas y los entornos en los que se producen. Tal como la autora, tendremos en cuenta los objetos de aprendizaje que forman parte del aula virtual que hemos seleccionado.

Recuperamos también el campo de estudio que pone en el centro de sus preocupaciones teóricas a las "analíticas de aprendizaje". De acuerdo a la Society for Learning Analytics Research, esta noción alude a la "medición, recolección, análisis y presentación de datos sobre los alumnos y sus contextos, con el propósito de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce" (Long y Siemens: 2011, p.34 en Sabulsky, 2019:14).

Buckingham y Ferguson (2012) han clasificado las analíticas de aprendizaje en tres niveles: micro (el aula), meso (dimensión institucional) y macro (estatales, regionales, provinciales).

En esta investigación nos proponemos indagar en el nivel micro, en el aula de la Maestría que hemos seleccionado, a los fines de reconstruir los itinerarios digitales de aprendizaje de los estudiantes, con miras a identificar y comprender sus preferencias de aprendizaje. Sería, por tanto, factible reconstruir las cartografías dibujadas por las huellas que los estudiantes dejan en las aulas virtuales, analizando la información que las analíticas de aprendizaje nos devuelven. Así, por caso, la cantidad de tiempo y de ingresos invertidos en recursos visuales, textos, audios, foros, etcétera, posibilitaría advertir las preferencias de los estudiantes y generar intervenciones oportunas de los docentes en sus recorridos académicos. En definitiva, las analíticas de aprendizaje, complementadas con otros tipos de información, podrían proporcionar un mapa significativo de lo que el estudiante hace para aprender.

Metodología

La presente investigación se encuadra dentro de la investigación cuali-cuantitativa de tipo exploratorio, con estrategias de investigación documental, que profundiza en el modelo ULSM y sus dimensiones.

El trabajo de campo se centró en el estudio de las analíticas brindadas por el Campus Virtual, poniéndolas en tensión con la propuesta docente diseñada para ese recorrido. La muestra se compuso por 30 estudiantes de segundo año de cursado del ciclo lectivo 2019, que tuvo lugar entre febrero y abril del corriente año. Por estar dividido el curso en tres grupos se eligieron 10 unidades de análisis de cada grupo, seleccionados de manera no probabilística.

El análisis de los datos arrojados por la plataforma fue contrastado con un modelo ontológico construido oportunamente por el equipo de investigación que integramos para la investigación que da marco a este trabajo. Un modelo ontológico es una taxonomía que captura, a través de la definición de niveles y subniveles de categorías, la estructura conceptual de un determinado dominio. En esta investigación, el modelo que hemos diseñado junto a nuestros/as colegas, nos ha permitido analizar los recursos e interacciones al interior de un entorno virtual de aprendizaje y compararlos luego con otras unidades de análisis que exceden al presente trabajo.

Maestría en Procesos Educativos Mediados por tecnologías

La Maestría, de modalidad a distancia, se imparte desde el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Fue aprobada por el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba según resolución 93/2006 y categorizada "B" por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) por Resolución Nº 746/14.

A partir de su plan de estudios, ofrece herramientas teóricas y una formación práctica que habilita al docente para intervenir de manera innovadora, con criterios propios y nuevas metodologías, implicando un replanteo tanto de las mediaciones tecnológicas, como del tratamiento de contenidos propios de las distintas áreas disciplinares.

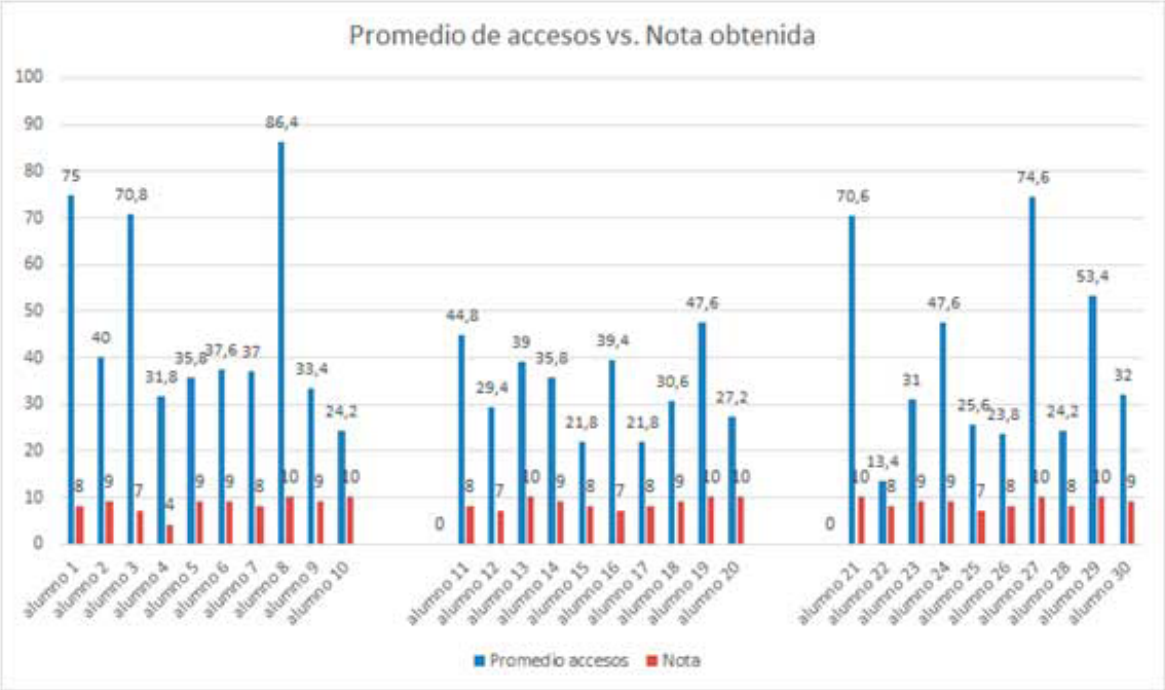
En el año 2018 comenzó a cursar la IX cohorte, la que indagamos en la presente investigación, centrándonos en el Aula "Diseño y Producción de Materiales para la Enseñanza", de 2do año. El número de participantes estudiantes inscriptos en esta materia es 93 y los que aprueban son 87.

Resultados y discusión

A partir del análisis de los datos que devuelven las analíticas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, podemos resaltar que:

1. Al comparar el desempeño de los estudiantes en las pruebas de evaluación no se observa correlación entre el número de veces que los estudiantes ingresaron al libro de presentación y los recursos de las unidades 1, 2, 3 y 4, con la nota máxima (10 puntos), puesto que es muy dispar el promedio de veces que accedieron (entre 24 y 86 veces en promedio). En cambio, para la nota 9 sí se observa un promedio bastante regular inclusive comparando las tres tutoras diferentes (31 a 47 veces). Para el resto de las notas obtenidas por los alumnos tampoco se observa un patrón regular, por lo cual el número de veces que el alumno accede al recurso no sería un predictor del resultado académico. No obstante, merece mención especial el hecho de que el número de vistas a un recurso, no implica necesariamente tiempo dedicado al mismo, puesto que es muy frecuente observar que el estudiante ingresó varias veces al mismo en un periodo no mayor a dos minutos, lo cual estaría implicando que hacía un recorrido rápido por los diferentes tópicos ofrecidos.

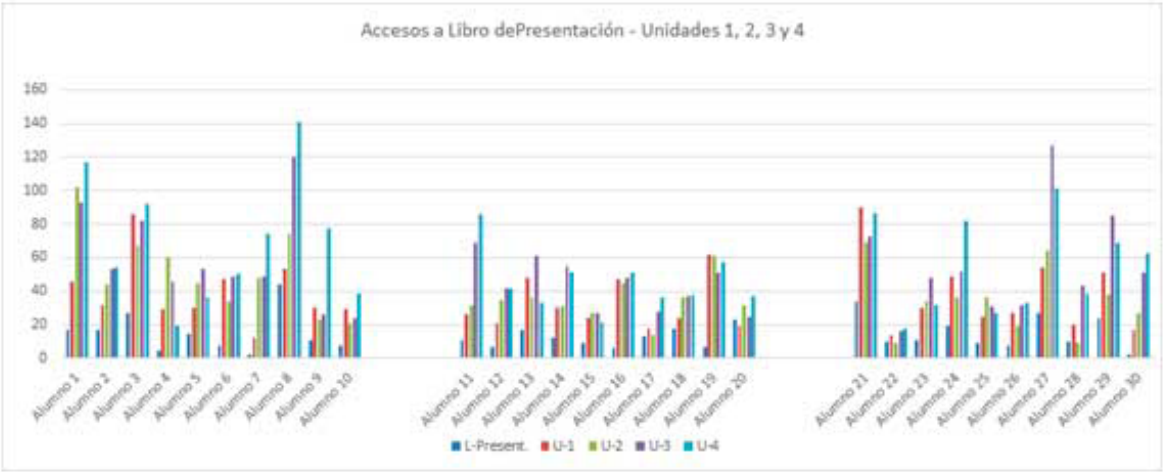
Gráfico 1. Promedio de accesos y notas obtenidas por estudiante.



2. Tampoco se evidencia correlación entre las vistas a la actividad final integradora y el nivel del rendimiento académico.

3. Como puede apreciarse en el gráfico 2 (alumnos separados por grupos de tutor), en general, a medida que avanza el curso, aumenta el número de vistas a las unidades correspondientes, salvo en dos alumnos por grupo de tutor: alumnos 4 y 5 del tutor 1, alumnos 13 y 15, correspondientes al tutor 2 y alumnos 23 y 25 del tutor 3, cuyos gráficos se asemejan más a una campana de gauss.

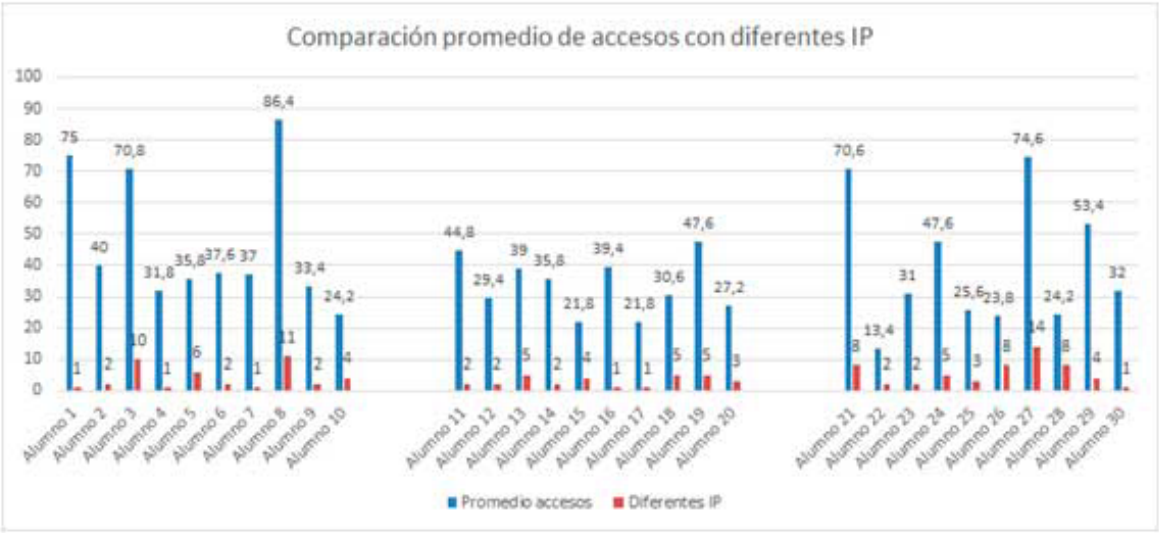
Gráfico 2. Cantidad de accesos por alumno al "Libro presentación" y a los correspondientes a las unidades 1, 2, 3 y 4.



4. Al analizar las huellas en el Aula Virtual de los estudiantes que obtuvieron el puntaje máximo que en la muestra de 30 alumnos representa el 27% (8 estudiantes), se observa que el 63% de ellos (5 alumnos) ingresaron a los recursos al menos tres meses después de finalizada la cursada, y el 50% lo hizo luego de cinco meses de finalización. Esto podría dar cuenta de un estilo de aprendizaje que involucraría lectura directa de materiales y no su descarga e impresión, puesto que la revisita tiempo después, podría interpretarse como una instancia de recuperación de materiales. No obstante, esta hipótesis debería ser confirmada o refutada con entrevistas a los actores.

5. Otra huella que deja el Aula Virtual es la dirección de IP desde donde se accedió. El análisis de dicho dato en cada alumno de la muestra revela que el camino recorrido en este sentido es diferente y personal. Algunos lo hicieron siempre desde la misma computadora y otros en cambio, desde varios sitios alcanzando en el caso más extremo el registro de acceso desde 14 hardware con IP diferentes. Si analizamos el promedio de accesos por alumno, considerando libro de presentación y unidades, 1, 2, 3 y 4, y los comparamos con la variedad de IP desde donde se ingresó, nos encontramos con un gráfico como el siguiente:

Gráfico 3. Accesos con IP diferentes



Del análisis del gráfico 3 resulta evidente que en general los promedios más altos de accesos al Aula Virtual se correlacionan con la cantidad de IP diferentes con que se accedió (alumnos 3, 8, 21 y 27). Sin embargo, en el alumno 1 esa relación no se observa puesto que el promedio de 75 accesos registrados fueron desde el mismo IP. Asimismo, los alumnos 26 y 28 tienen un promedio muy bajo de accesos al aula virtual, no obstante, lo hicieron desde 8 aparatos diferentes.

6. El 20% de los estudiantes no participaron del foro no obligatorio "Mis materiales" y el

50% no intervinieron del foro de cierre no obligatorio "Re-visitando el módulo". Un análisis exhaustivo de la participación en actividades no obligatorias podría brindarnos información acerca de la potencialidad o no de ofrecerlas en las propuestas no presenciales y, además, permitirnos comprender qué perfiles de usuarios tienden a participar en ellas.

7. En el foro de facilitación realizaron consultas cuatro personas del primer grupo, una con 10 intervenciones y el resto con entre una y dos consultas, una del segundo grupo con un mensaje y cuatro del tercer grupo con siete mensajes enviados por uno y entre uno y tres mensajes enviados por los otros tres.

8. Todos los envíos al "Buzón de Entrega" de la actividad individual para evaluar "Fundamentación de la Obra" fueron entregadas dentro de los plazos establecidos en el cronograma, así como el resto de las actividades colaborativas.

Cierre provisorio

"Qué hacen los estudiantes para aprender en entornos virtuales" nos remite a dos fuentes de información: una cuantitativa que ofrece la plataforma y una cualitativa que se puede recuperar sólo parcialmente en los entornos. Nos vamos a detener en el que es visible y recuperable a través de sus huellas virtuales.

Se registraron las acciones del alumno, y se procesaron para obtener las preferencias de aprendizaje de cada uno de ellos.

Teniendo en cuenta la característica de "alta persistencia" se observó que los estudiantes completaron todas las tareas obligatorias y que regresaron al material de aprendizaje propuesto en el aula virtual, en la mayoría de los casos en reiteradas oportunidades.

El estudio de las "huellas virtuales" de los estudiantes del módulo Diseño y producción de materiales, nos permitió determinar que los tiempos establecidos para cada actividad fueron los necesarios, teniendo en cuenta que todos los participantes presentaron las actividades dentro de los plazos establecidos.

Se puede establecer que las actividades fueron comprendidas y que resultaron factibles de llevarse a cabo. Fueron escasas las personas que solicitaron ayuda o aclaraciones a través del foro de facilitación.

Por la configuración de la propuesta de aprendizaje los estudiantes no pudieron elegir el recorrido a seguir, tuvieron que limitarse a realizar las lecturas y actividades de manera lineal, no pudiendo seleccionar un tipo de recurso de aprendizaje, según su modalidad de percepción: visual, auditiva, textual, sino que tuvieron que limitarse a conocer, aprender

y utilizar los recursos solicitados por las docentes. Por otro lado, el ritmo impuesto en la propuesta es el de concentrarse en una tarea a la vez, y en cuanto a los aspectos sociales (trabajo individual o trabajo en equipo colaborativo), se proponen ambas modalidades de manera obligatoria.

En este sentido, consideramos que los alcances del USLM de Popescu son pertinentes para entornos virtuales que habilitan recorridos alternativos, por lo que propuestas de enseñanza unidireccionales no se muestran propicias para la detección de las preferencias de aprendizaje.

Es por ello que, para comprender los estilos de aprendizaje de estudiantes en entornos virtuales, no es posible limitarnos a una única unidad de análisis ni a las estadísticas que nos brindan las plataformas mismas. Resulta necesario, por tanto, complementar el análisis de las analíticas de aprendizaje con el abordaje de otros instrumentos que permiten recolectar información clave de las y los estudiantes.

En el caso de esta investigación, se trabajará en una segunda etapa, con entrevistas y análisis cualitativo de foros, que nos permitan conocer sus preferencias de aprendizaje en entornos virtuales (trabajar conceptos abstractos o concretos; realizar un razonamiento deductivo o inductivo; organizar la información: sintética o analíticamente, etcétera), teniendo siempre presente que no es posible reducir la complejidad del aprendizaje a un conjunto de dicotomías.

Referencias bibliográficas

Ferguson, R., & Buckingham Shum, S. (2012). *Social learning analytics: five approaches* (pp. 23–33). (2nd International Conference on Learning Analytics & Knowledge). Vancouver, University of British Columbia.

Popescu, E., Badica, C., & Trigano, P. (2008a). *Analyzing Learners' Interaction with an Educational Hypermedia System: A Focus on Learning Styles* (pp. 321-324). (2008 International Symposium on Applications and the Internet). Turku, IEEE.

Popescu, E. (2008b) Sistemas de hipermedia adaptativos dinámicos para e-learning. (Tesis Doctoral). En línea en: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00343460/document. Consultado en agosto 2019.

Popescu, E., Bădică, C., & Moraret, L. (2009). WELSA: An intelligent and adaptive Web-based educational system. *Intelligent Distributed Computing III*, 175-185.

Sabulsky, G. (2019). Analíticas de Aprendizaje para mejorar el aprendizaje y la comunicación a través de entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 13-30. En línea en: https://rieoei.org/RIE/article/view/3340. Consultado en agosto 2019.

Aproximaciones a preferencias en los procesos de aprendizaje en una comunidad virtual

GHELFI, FLORENCIA (UNC)
florghelfi92@mi.unc.edu.ar

NEGRO, FRIDA (UNC)
negro.frida@gmail.com

MARTINEZ PILAR (UNC)
pmartinez@unc.edu.ar

Resumen

El artículo *Experiencias de aprendizaje de una comunidad virtual. Un estudio de caso: PID* presenta avances interpretativos en el marco de un proyecto de investigación acerca de *Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales*: *trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje* (Proyecto consolidar 2018-2021). Esta aproximación fue realizada sobre una de las unidades de análisis consideradas en el proyecto, el Programa de Iniciación a la Docencia (PID). Se trata de una propuesta formativa para docentes y adscriptos creada por el Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE), de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Ofrece conceptualizaciones sobre la multiplicidad de formas que puede adoptar el trayecto y la experiencia de los estudiantes según sus preferencias de aprendizaje (Lago, Colvin, Cacheiro, 2008). Algunas de las indagaciones que se derivan a partir del análisis de distintas interacciones e intervenciones del estudiante, se pueden reconocer sus principales preferencias en cuanto a las prácticas de estudio en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Fariñas. G (1995) considera que cada estilo de aprendizaje es un reflejo del conjunto de estrategias que el estudiante pone en juego en cada instancia de aprendizaje. Al considerar un conjunto de estudiantes, buscamos avanzar en el análisis si existen estilos que primen por sobre otros como consecuencia de la naturaleza de la actividad propuesta y cuáles son las estrategias que se ponen en juego. Los análisis de los datos recabados en la investigación avanza hacia algunos desafíos para la enseñanza superior que se reinterpretan a la luz de los datos que arroja dicha investigación en una matriz interpretativa.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, entornos virtuales; educación superior; desafíos contemporáneos.

Aproximaciones a preferencias en los procesos de aprendizaje en una comunidad virtual

Introducción

La investigación *Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales*: *trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje* (Proyecto consolidar 2018-2021) se propone conocer qué acciones realizan los estudiantes para aprender en los entornos virtuales y analizar si estas actividades se articulan en trayectos y rutinas de aprendizaje. Una de las unidades de análisis consideradas es el Programa de Iniciación a la Docencia (PID). Se trata de una propuesta formativa para docentes y adscriptos creada por el Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE), de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. El PID es una propuesta en línea que buscan contribuir a la incorporación de nuevas herramientas para mejorar la calidad educativa en la enseñanza superior. Los contenidos de esta iniciativa atraviesan ejes didácticos-pedagógicos haciendo foco en las posibilidades que nos ofrecen hoy las nuevas tecnologías y las siempre cambiantes, formas de comunicación. Estas se manifiestan a lo largo de cada unidad en las actividades y tareas propuestas.

Este programa fue lanzado a inicios del año 2018 y actualmente se encuentran transitando la tercera cohorte. Su contenido está organizado en cuatro módulos, cada uno de los cuales se estructura en unidades que contienen diversos aportes teóricos acompañados recorridos y consignas que habilitan a los cursantes a realizarlas y transcurrirlas de diversas manera posible. Esto intenta que el estudiante se constituya como sujeto activo en la construcción de saberes, siendo el protagonista desde la resolución de las consignas en base a las diversas trayectorias personales y profesionales. El módulo que se seleccionó para analizar es "Aprender en la universidad", primer trayecto formativo del PID.

La multiplicidad de formas que puede adoptar el trayecto y la experiencia de cada estudiante tiene una estrecha relación con sus **preferencias de aprendizaje**. Se entiende por preferencias de aprendizaje a "*el modo preferido de aprender que puede variar en el mismo estudiante en función de la tarea y el contexto*" (Lago, Colvin, Cacheiro, 2008), es decir, aquel conjunto de estrategias específicas que el individuo pone en juego al abordar una tarea de aprendizaje. Como se puede ver, los autores sostienen que las preferencias no son estáticas sino que pueden modificarse y combinarse de distinta manera. Estas modificaciones están sujetas a la naturaleza de la tarea y del contexto.

Aún así, a partir del análisis de distintas interacciones e intervenciones del estudiante, se pueden reconocer sus principales preferencias. En este sentido, Fariñas. G (1995) considera que los **estilos** de aprendizaje podrían ser definidos como "*las formas relativamente estables*

de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje"[1]. Cada estilo es un reflejo del conjunto de estrategias que el estudiante pone en juego en cada instancia de aprendizaje.

Retomando la clasificación de estilos propuesta por Kolb (1974) y la interpretación con modelo de Elvira Popescu (Popescu, 2008; 2009; 2010) denominado **Modelo Unificado de Estilos de Aprendizaje** (Unified Learning Styles Model) que forman parte del marco teórico, este trabajo analiza específicamente las actividades obligatorias de la unidad 2 y 3. Se trata de dos espacios de debate. En el primero los estudiantes deben identificar sus propios movimientos del pensamiento para conocer algo nuevo y reflexionar comparativamente con lo expuesto por los demás colegas. En el segundo todos están convocados a resolver un mismo desafío, para luego ver colectivamente las diferencias y semejanzas que se presentan en los procesos de aprendizaje de cada sujeto en singular. Por lo cual la principal diferencia entre ambos foros es el contexto en el que se encuadra cada actividad, uno de ellos lleva a los estudiantes a pensarse ejecutando una actividad de la vida cotidiana, mientras que el otro foro les presenta una problemática típica del ámbito de las Ciencias Económicas.

Se realiza un análisis de contenido de tipo cualitativo relacional acerca de lo que los foros dicen sobre cómo aprenden estos estudiantes en estas situaciones. Para esto se consideran las intervenciones de un grupo de estudiantes que participaron en ambos foros. La elección de la muestra se hace en función a la extensión de las intervenciones dado que ofrecen mayor cantidad de contenido y detalles sobre los que se puede indagar.

Al considerar las intervenciones de un mismo estudiante en ambos foros, pretendemos analizar si el contexto situacional creado en cada caso, influye en las preferencias de aprendizaje del estudiante. Tomando en cuenta un conjunto de estudiantes, buscamos analizar si existen estilos que primen por sobre otros como consecuencia de la naturaleza de la actividad propuesta y cuáles son las estrategias que se ponen en juego.

Contextualización

El grupo de la comisión sobre el que trabajamos está conformada por 19 adscriptos. Nuestro trabajo se base en el análisis de dos actividades obligatorias correspondientes a las unidades 2 y 3.

En la primera se invita a los cursantes a que elijan uno de las siguientes temas, sobre el

[1] *El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual.* JUAN SILVIO CABRERA ALBERT; GLORIA FARIÑAS LEÓN https://drive.google.com/open?id=0B1gAep6NcAKRY-no1U0R0LXJjR3ZUTmo5cWtVU19mWGhfTFh3

que les gustaría aprender: *Cultivar orquídeas - Cocinar un plato gourmet: Ratatouille - Diferenciar cervezas artesanales*. Luego se les propone seleccionar aquellos movimientos del pensamiento que pondrían en juego en este proceso. Para esto, se les ofrece un listado de movimientos propuestos por los autores Ritchhart, Church y Morrison (2014) en su "Matriz de rutinas de pensamiento". Al mismo tiempo, deben explicar qué acciones harían en cada uno de ellos. La intencionalidad de esta actividad es situar a los adscriptos en un contexto diferente, y en lo posible desconocido, respecto a sus conocimientos adquiridos a lo largo de su formación académica en la Facultad de Ciencias Económicas.

Por el contrario, en la actividad de la unidad tres se les presenta como desafío un problema matemático. Los cursantes deben resolver la incógnita del contenido de una botella de perfume y para ello deben responder en el foro el proceso que llevaron adelante para resolver el ejercicio. No pueden leer la respuesta de sus colegas hasta no realizar su intervención. Por las características de la actividad, se asume que es un contexto de razonamiento con el que se encuentran más familiarizados ya que se trata de un problema matemático.

Es decir, realizaremos el análisis de la forma en que los cursantes resuelven dos problemáticas que se presentan desde contextos y saberes previos diferenciados. En este caso consideramos al 35% de la base total de los estudiantes del curso. Indagamos en las participaciones individuales de cada uno de los cursantes en con la intención de detectar si los movimientos de pensamiento son similares o varían según cada contexto habilitado. Y así mismo haremos el análisis del cruce total de la muestra.

Recorte metodológico

Las categorías que utilizaremos para ello son tomadas del *Modelo de estilo de aprendizaje unificado (ULSM)* Propuesto por Elvira Popescu (2009), el cual tiene intención de proporcionar una visión integradora de diferentes modelos, que puedan ser utilizados dentro de un sistema educativo en la web, como es el caso de nuestro trabajo. En el siguiente cuadro están descritas algunas de las preferencias que toma este modelo, que nosotras pensamos son pertinentes para nuestro análisis.

El procesamiento de la información	**Conceptos abstractos, generalizaciones:** los estudiantes confían en la interpretación conceptual. La nueva información es procesada mediante la observación reflexiva de los constructos teóricos.	**Concretización:** los estudiantes tienden a confiar más en la experiencia inmediata (aprehensión) para captar la experiencia a través de ejemplos prácticos y una experimentación activa. Es decir, los estudiantes prefieren que los contenidos estén claramente vinculados con la vida cotidiana a través de ejemplos concretos o a través del hacer.
	Dependencia del campo: en el estudiante prevalecen estrategias globales y holísticas para procesar información.Perciben los estímulos en su totalidad, como bloques de realidad unitarios. En palabras de Popescu: "se refiere a la proporción en que el marco circundante domina la percepción de los elementos dentro de él. Las personas que dependen del campo pueden tener dificultades para localizar la información que buscan porque otra información oculta lo que están buscando ("el bosque en lugar de los árboles") y están más orientados a las personas".	**Independencia del campo:** Prevalece, en el procesamiento de la información, un abordaje analítico, detallado y concreto.Suelen aislar las diferentes partes que integran los objetos o estímulos. Las aíslan y las analizan con detalle, dejando de lado el contexto en el que se sumerge tal estímulo. En palabras de Popescu "Los independientes de campo encuentran más fácil reconocer y seleccionar la información importante de su campo circundante ("los árboles en lugar del bosque") y tienen una orientación más impersonal".
	Secuencial: los aprendices secuenciales tienden a ganar comprensión en pasos lineales.	**No secuencial:** los aprendices globales aprenden a grandes saltos, son confusos sobre los detalles del tema pero pueden hacer conexiones rápidas entre los sujetos.
El razonamiento	**Deductivo:** el estudiante a partir de una conclusión, infiere premisas. Comprenden (deducen) algo en base a un argumento. Suelen elegir comenzar en un curso con el fundamento y continuar con las aplicaciones.	**Inductivo:** A partir de premisas individuales puede construir una conclusión. Dice Popescu "prefieren razonar a partir de hechos particulares a conclusiones generales responden mejor al aprendizaje basado en problemas o al aprendizaje por indagación".
	Coordinado por una actividad: al razonamiento lo coordina por ejemplo una conclusión basada en la intuición o el sentimiento.	**Coordinado por el pensamiento:** toman decisiones basadas en el análisis, la lógica y el razonamiento.
Los aspectos sociales	**Introversión**: tiene la inclinación de evitar el contacto social y estar preocupado con pensamientos y sentimientos internos.	**Extroversión:** mientras que un alumno extravertido tiene la inclinación a ser involucrado con realidades sociales y prácticas más que con pensamientos y sentimientos.

Análisis

A continuación mostramos el cuadro con el análisis de cada categoría mencionada por cursante:

Categorías	Subcategorías	Cursante 1		Cursante 3		Cursante 5		Cursante 7		Cursante 8		Cursante 12	
		Act 2	Act 3	Act 2	Act 3	Act 2	Act 3	Act 2	Act 3	Act 2	Act 3	Act 2	Act 3
Procesamiento de la información	Conceptos Abstractos		X		X				X		X	X	X
	Concretización	X		X		X	X	X		X			
	Dependencia del campo	X		X	X	X	X	X	X	X		X	
	Independencia del campo		X								X		X
	Secuencial	X	X					X	X	X	X	X	X
	No secuencial			X	X	X	X						
El azonamiento	Deductivo				X		X		X		X		
	Inductivo	X	X	X		X		X		X		X	X
	Coordinado por Actividad				X	X	X						
	Coordinado por Pensamiento	X	X	X				X	X	X	X	X	X
Aspectos sociales	Introversión		X		X		X		X		X	X	X
	Extroversión	X		X		X		X		X			

Antes de comenzar a comentar las observaciones e interpretaciones iniciales realizadas sobre los datos obtenidos, queremos mencionar que las categorías en muchas ocasiones aparecen combinadas en los cursantes en distintas medidas. Frente a esto, con fines analíticos, se eligió seleccionar aquella que prevalecía en cada caso. El procesamiento cualitativo de la información nos permitió arribar a un análisis parcial de nuestro objeto de estudio. Pretendemos compartirlo a fin de socializar los primeros hallazgos de esta investigación.

El trabajo realizado nos muestra la singularidad de cada estudiante en sus prácticas de aprendizaje. Rebeca Anijovich al respecto nos dice *"El discurso acerca de la educación en*

la diversidad surgió en las últimas décadas del siglo XX con la intención de superar la mirada homogeneizadora y proponer enfoques y estrategias más inclusivas que contemplen al mismo tiempo las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones de los Estados". Como primera instancia, corroboramos que prevalecen diferentes preferencias de aprendizaje en la singularidad de cada sujeto. En un segundo momento, pretendemos analizar la existencia de tendencias o de perfiles que engloban comportamientos similares y dar los primeros pasos sobre el análisis de si es posible que las características propias de cada actividad influyan sobre estas preferencias.

Tendencias

A continuación compartimos los primeros datos obtenidos y los análisis preliminares que hemos realizado. Para estructurar la presentación de los datos, mostramos lo encontrado en la actividad dos y luego en la actividad tres, deteniéndonos en cada una de las categorías consideradas. Eventual e intercaladamente, hacemos análisis de puntos específicos que llamaron nuestra atención.

Recordamos que la actividad dos invita al estudiante a pensarse en un contexto no académico, haciendo consciente los movimientos del pensamiento que ponen en juego al momento de aprender.

Dentro de la categoría **procesamiento de la información,** el 83% de los estudiantes tienden a confiar más en la experimentación para aprender sobre estos temas con los que no están familiarizados, en lugar de procesar la nueva información a partir de conocimientos teóricos previos. Para ejemplificar, dentro del grupo de estudiantes que querían "Aprender a cocinar un plato ratatouille" uno de ellos afirmó que *" Antes de observar [...] primero tendría que probarlo y ver si me gusta"*. Por otro lado, la totalidad del grupo -el 100%- compartió respuestas que reflejaban una alta dependencia del campo. En las estrategias puestas en juego para aprender de lo desconocido, todos se proponían vincularse con el tema más allá de la tarea en sí. A modo de ejemplo, quienes eligieron "Aprender a degustar cervezas artesanales" en varios casos consideraron necesario indagar *"acerca del proceso de fabricación de la cerveza"* e incluso *"acerca de productores de cerveza",* como también características del mercado en el que se comercializa el producto.

Al analizar los pasos realizados en el proceso de aprender, el 67% de los estudiantes mantuvieron una estructura relativamente lineal de razonamiento, que reflejaba un procesamiento "paso por paso". El 33% restante se propuso acciones que mostraban reincidencia sobre herramientas que les habían sido útiles o sobre algunas reflexiones. Este es el caso de un estudiante que para recolectar información se proponía *"ver [...] cómo es el proceso de armado de un ratatouille"* y hacia el final, al momento de preparar su propio plato, se planteaba volver a ver los videos para seguirlos en su producción.

Grafico 1. Gráficos sobre los datos obtenidos en la categoría de p**rocesamiento de la información**

La segunda categoría es la del **razonamiento**. En esta actividad se observó que el 100% de los estudiantes razonaron inductivamente. A partir de conocimientos aislados vinculados a, por ejemplo, preferencias en el consumo de cervezas artesanales, graduación alcohólica, y experiencias en distintos puntos de venta, hacia el final del proceso construyen sus propias conclusiones haciendo "*[...] un breve diagnóstico sobre cada tipo de cerveza, estableciendo las particularidades y factores propios de cada una de ellas".* Asimismo, el 83% demostró un razonamiento coordinado por el pensamiento, eligiendo 'movimientos' que les permitiesen observar la experiencia de otros, conocer las bases detrás del tema que están aprendiendo, y construir reflexiones lógicas.

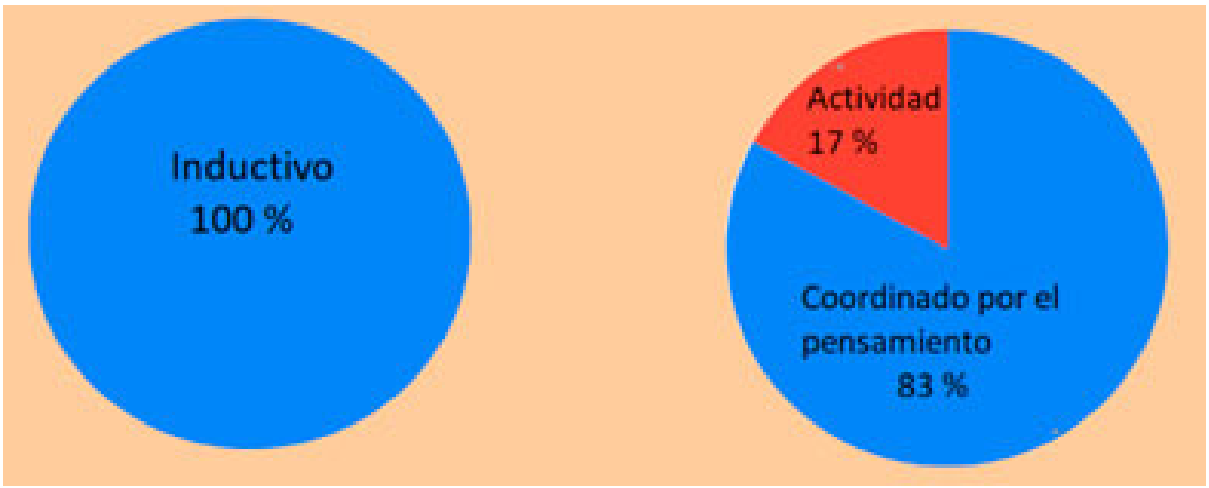


Gráfico 2. Gráficos sobre los datos obtenidos en la categoría de razonamiento

En relación a la categoría de los **aspectos sociales,** encontramos un tendencia a la extroversión en el 83% de las personas analizadas. Los estudiantes proponían involucrarse con prácticas y realidades sociales como una herramienta de aprehensión del conocimiento.

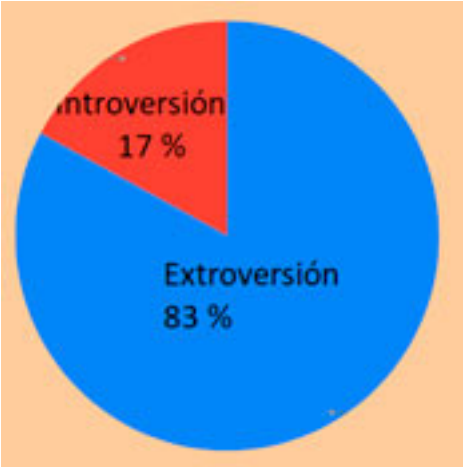


Gráfico 3. Gráfico sobre los datos obtenidos en la categoría de aspectos sociales

Por otra parte se proponía la actividad tres, la cual para este grupo de estudiantes resultaba una situación problemática ampliamente conocida como lo es trabajar con números y realizar cálculos matemáticos. En la categoría referida al **procesamiento de la información,** los datos fueron inversos a la experiencia anterior y el 83% de los estudiantes apeló a conceptos teóricos y eventualmente a reflexionar sobre ellos. Algunas de las expresiones de este tipo fueron *"A simple vista me pareció algo simple de resolver, sin mayores complejidades. Utilizando la famosa regla de 3 simple [...]"; "[...] recordando un poco lo aprendido en matemática, aplico la "regla de 3 simple [...]".* En lo que refiere a la dependencia/independencia del campo, en este caso el comportamiento fue del 50-50 para cada alternativa, es decir que la mitad de los estudiantes analizados resolvieron directa y concretamente lo que detectaron como problema -un ejercicio matemático resuelto con regla de tres simple- mientras que la otra mitad complejizó el análisis y miró 'más allá' de ese cálculo. A modo de ejemplo, alguien planteó *"y si el negocio solo vende las botellas de 8 cm, utilizando las de 24 como medida publicitaria? La botella en ese caso no necesariamente puede estar llena, podría tener la mitad o incluso estar vacía"* mientras que otra persona reflexionó *"podría pensar que las botellas [...] no contengan el perfume [...] que la vidriera del negocio que se menciona no sea de la misma perfumería".* Respecto a la secuencialidad del análisis, el comportamiento fue idéntico que en la actividad anterior: los estudiantes que antes habían tenido un procesamiento no secuencial, en esta actividad repetían esa forma de abordaje.

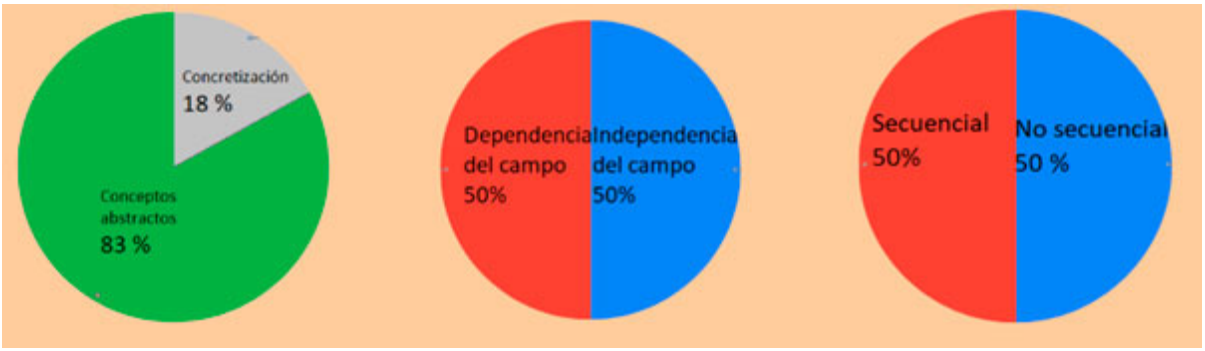


Gráfico 4. Gráficos sobre los datos obtenidos en la categoría de procesamiento de informació

En relación a la segunda categoría, primó un **razonamiento** deductivo (67%). El punto de partida del análisis o reflexión era la aplicación de un concepto teórico, el cual era percibido como la conclusión o resolución final del problema. Además, el 33% de los cursantes que hizo un razonamiento no secuencial fueron las mismas personas que reflejaron estar coordinados por una actividad más que por el pensamiento. De cierta forma la existencia de conclusiones a priori basadas en parte por ciertos supuestos o intuiciones, se correspondía con la ausencia de linealidad en el proceso de pensamiento.

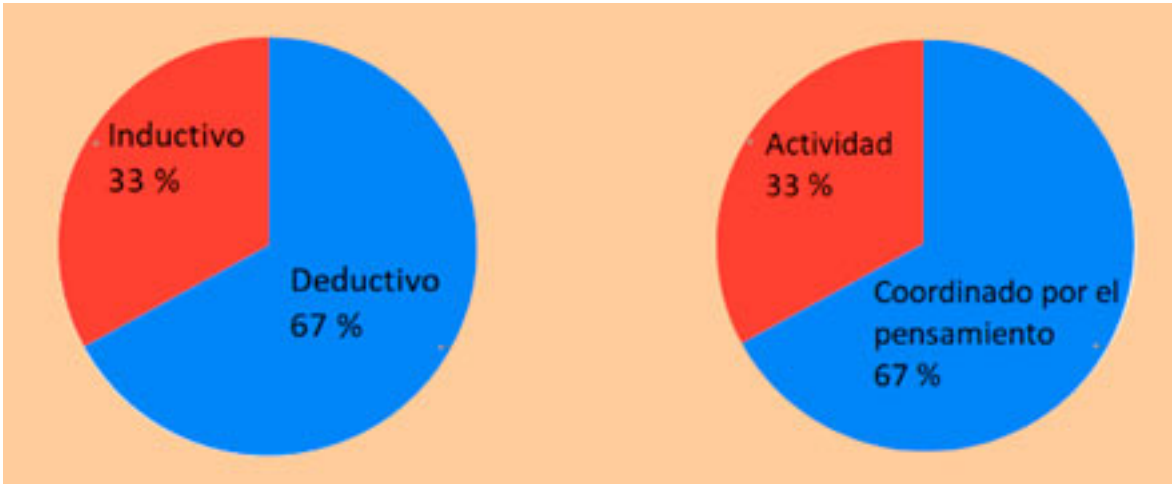


Gráfico 5. Gráfico sobre los datos obtenidos en la categoría de razonamiento

En la categoría de los **aspectos sociales,** el 100% de las personas en esta actividad mostró una preferencia del comportamiento introvertido por sobre el extrovertido, lo cual es significativamente opuesto a lo ocurrido en la actividad dos. Para resolver esta problemática, los estudiantes mantuvieron una postura sin contacto social con mayores niveles de reflexión y análisis interno.

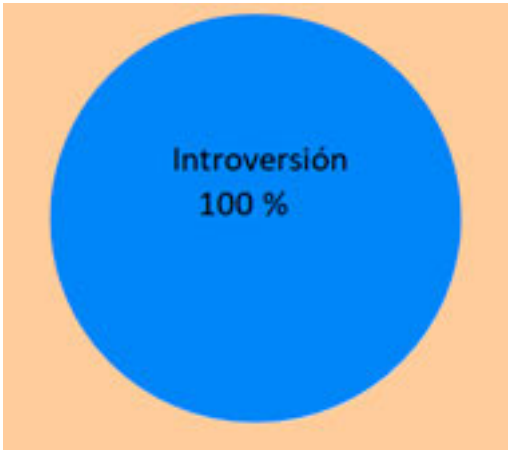


Gráfico 6. Gráfico sobre los datos obtenidos en la categoría de aspectos sociales

El análisis de estas categorías nos animan a pensar en la posibilidad de que la propuesta didáctica pedagógica que se le propone a los cursantes podrían incidir y/o ser determinantes de las preferencias de aprendizaje que tienen en cada caso. La reflexión sobre estos resultados nos lleva a pensar en la triangulación relacional que podría plantearse entre la propuesta pedagógica, las preferencias de aprendizaje y su impacto en los aspectos sociales.

A lo largo de todo el análisis el único caso que mantiene la misma estructura interna al abordar una actividad y otra, es el estudiante 12. Es de remarcar que la única categoría en la que sus preferencias varían es la de dependencia/independencia del campo. Podría inferirse que en el entorno que siente más conocido (actividad tres: problema matemático) no percibe como necesario ampliar o contextualizar la situación. Ve con mayor claridad dónde concentrar su atención, por oposición a la actividad dos en la que se le propone algo que está por fuera de su campo de conocimiento habituado. Resulta interesante mencionar que la dependencia del campo de este estudiante en la actividad dos, incluye conocimientos que sí son del área de formación de esta persona. En el proceso de aprender a degustar cervezas incluyó en su propuesta hacer un análisis de mercado y analizar cómo competir en ese sector productivo si se decidiera producir cerveza. En otras palabras, esta categoría nos habla de las preferencias de los estudiantes en sus formas de estudiantar cuando se les proponen ejercicios que varían si la temática es conocida o desconocida por ellos.

Conclusiones preliminares y discusiones

Algunas de las conclusiones que hemos obtenido hasta ahora en relación con la categoría del *procesamiento de la información* nos muestran que a mayor desconocimiento del campo por parte de los estudiantes mayor es la preferencia de aprendizaje a través de la experimentación y la observación. El conocer o estar más familiarizado al campo de estudio favoreció en los estudiantes a optar por construir un procedimiento más enfocado y dirigido, aumentando el número sobre la dependencia del campo, caso contrario al no conocer el campo de estudio en algunos casos implicó perder de foco la actividad propuesta y por lo tanto buscar en otras áreas. En relación a la secuencialidad la preferencia estuvo más asociada a la singularidad de cada persona que a la actividad. En la categoría de *razonamiento* al encontrarse con un contexto desconocido el total de los estudiantes llevó a cabo un pensamiento inductivo mientras que en un contexto conocido la mayoría lleva un pensamiento deductivo. Cuando se sienten más cercanos al campo de conocimiento se direcciona el pensamiento a lógicas más inductivas que a lógicas de razonamiento. Por último, en la categoría sobre los *aspectos sociales* se muestra una generalización hacia la extroversión cuando deben aprender un nuevo tema y lo inverso, introversión, cuando se trabaja sobre una temática conocida.

Si bien las conclusiones son provisionales en tanto la investigación sigue en curso, las mismas permiten interpretar algunas de las tendencias en torno a las preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales. Con la intención de hacer una doble lectura y de poner a dialogar a los escenarios culturales contemporáneos que desafían e interpelan a la enseñanza de la educación superior para revisitar de algún modo los modelos de Universidad vigentes.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2013). Todos pueden aprender. En Revista Prospectiva, Colegio Nacional, Universidad de la Plata, n° 1., ISSN 2347-0607.

Baldomero Lago, Lilian Colvin y Mariluz Cacheiro (2008). Estilos de Aprendizaje y Actividades Polifásicas: Modelo EAAP. Revista Estilos de Aprendizaje, no2, Vol 1, Octubre de 2008. EEUU

Cabrera, J. S. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación, 37(1). Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf

Popescu, E. (2008). Dynamic Adaptive Hypermedia Systems for E-Learning (tesis doctoral). University of Craiova, Romania and Université de Technologie de Compiègne, France.

Popescu, E. (2009). Addressing Learning Style Criticism: The Unified Learning Style Model Revisited. Lecture Notes in Computer Science, 5686, 332- 342.

Popescu, E., Badica, C. y Moraret, L. (2010). Accommodating Learning Styles in an Adaptive Educational System. International Journal of Computing and Infomatics, 34, 451–462.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento.Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires: Paidós.

Aprender Ciencias de la Computación en las escuelas secundarias

ECHEVESTE, MARIA EMILIA (CIFFyH- UNC-CONICET)
meecheveste@gmail.com

MARTINEZ, CECILIA (CIFFyH- UNC-CONICET)
cecimart@gmail.com

Resumen

En la actualidad podemos reconocer que muchos jóvenes tienen una intensa relación con la tecnología -usando redes sociales, videojuegos y plataformas de video- sin embargo son un número reducido los que conocen el verdadero manejo de esta nueva técnica cultural. Incluso existe una escasa matrícula de jóvenes que realizan estudios formales sobre este objeto de conocimiento ligado a las Ciencias de la Computación y la Programación.

En la última década, el sector educativo ha presentado gran interés en incluir los lenguajes de computación y la producción digital en las instituciones educativas. A nivel provincial, la enseñanza de la informática en la escuela secundaria cuenta con una propuesta curricular aprobada en 2011, con una antigüedad de 9 años dentro de estructura escolar formal lo que evidencia aún arduos debates sobre cómo y qué enseñar.

Con la intención de obtener una perspectiva local se presentó un proyecto de investigación doctoral de enfoque cualitativo para comprender las relaciones que los jóvenes establecen con los conocimientos relacionados a la programación en las escuelas secundarias técnicas en Córdoba Capital. A continuación se recuperan las experiencias educativas de estudiantes de los últimos dos años de educación técnica orientada a programación con el fin de obtener información de primera mano sobre los conocimientos de programación que circulaban en las escuelas. A continuación se presentan los distintos motivos que convocaron a estos jóvenes a estudiar programación y cómo estos se encuentran ligados o no a los contenidos ofrecidos y sus intereses sobre el área.

Palabras clave: Aprendizaje, Elecciones, Ciencias de la computación, Programación.

Aprender Ciencias de la Computación en las escuelas secundarias

Diferentes estudios demostraron que la categoría "Nativos Digitales" acuñada por Prensky (2001), no representaba la realidad de los jóvenes contemporáneos que no tienen altos

niveles de "Alfabetismo Digital", en tanto saberes que les permitan comprender, producir y transformar información digital. Al respecto, tanto investigaciones etnográficas (Morales, 2005) como estudios de gran escala que comparaban la alfabetización digital en diferentes países como el International Computer and Information Literacy Study (ICILS, en Frailon, 2014), señalan que la mayoría de los jóvenes latinoamericanos no han construído competencias básicas de procesamiento de la información con medios digitales. Más precisamente, apuntan a la existencia de una brecha de competencias entre diferentes sectores sociales. Es por ello que se presenta la necesidad de realizar propuestas educativas que logren abarcar a una mayor cantidad de jóvenes como parte de una alfabetización digital. Es allí donde la escuela ocupa un lugar protagónico para lograr el acceso a estos saberes como proyecto democrático.

La programación en las escuelas

Mundialmente se ha profundizado la promoción de los aprendizajes en las Ciencias de la Computación (CC) y más específicamente en el área de la Programación, en donde Reino Unido (Furber, 2012) y Nueva Zelanda (Bell, 2014) aparecen como pioneros en la incorporación de las CC a sus currículos básicos. Sus diagnósticos preliminares indican, en líneas generales, que los contenidos enseñados en los últimos 10 años en las escuelas sobre computación no sólo contribuían a una escasa formación de los estudiantes en conocimientos y habilidades fundamentales para las demandas actuales y futuras de nuestra sociedad sino que en muchos casos resultaría contraproducente en relación con los objetivos más amplios de desarrollar interés por las carreras del área.

En materia de enseñanza, la década de 2010 se caracterizó por presentar debates en muchos países sobre aquello que los niños y jóvenes deberían aprender sobre las Ciencias de la Computación, con lineamientos curriculares aprobados en Argentina a partir de 2011. En nuestro país, desde 2009 las escuelas técnicas que habían cerrado sus puertas en 1992, se reincorporan a la oferta del sistema educativo y ofrecen una tecnicatura en programación que data de 9 años de antigüedad. Tradicionalmente las escuelas técnicas en nuestro país fueron diseñadas para la preparación de trabajadores especializados y a lo largo de las décadas han ganado prestigio social y académico por el tipo de formación de calidad que ofrecen (Cervini y Basualdo, 2003). Es por ello que en esta investigación se recuperan las experiencias de jóvenes estudiantes formados en estas escuelas técnicas con orientación en programación para comenzar a conocer cómo se establece la relación con el conocimientos de estos jóvenes con la programación.

A continuación se presentan los distintos motivos que convocaron a estos jóvenes a estudiar programación y cómo estos se encuentran ligados o no a los contenidos ofrecidos y sus intereses sobre el área.

Enfoque metodología y población con la que se trabajó

Desde una metodología cualitativa se realizó un estudio de caso analizando las únicas tres escuelas técnicas con orientación en programación de Córdoba Capital. Durante los años 2016 y 2017 se recolectaron datos a través de observaciones de clases de las materias Programación III y Formacion ambiente y trabajo (FAT), entrevistas tanto a estudiantes como a docentes y 4 grupos focales, abordando un número de 39 estudiantes que cursaron 6to y 7mo año pertenecientes a las tres escuelas antes mencionadas, las cuales dos son de gestión pública mientras que la tercera es privada y confesional. El análisis de los datos se realizó construyendo categorías inductivas a través de la triangulación de datos y las recurrencias observadas.

Para una mejor descripción y comprensión de los análisis se presentan fragmentos de relatos de los y las estudiantes las cuales tendrán modificados sus nombres a los fines de preservar su anonimato. Para referenciar a las instituciones educativas se llamará EPN1 a la Escuela Pública Nº 1, EPN2 a la Escuela Pública Nº2 y EP a la Escuela de gestión privada.

Programación: Un área de vacancia

Datos correspondientes a las estadísticas educativas del Ministerio de Córdoba, aproximadamente 30 mil estudiantes terminan cada año la escuela secundaria en la provincia, de los cuales el 16,6% egresa bajo la modalidad de secundaria técnica. Este porcentaje se achica aún más cuando se hace foco en la formación en informática, donde un 2,3% de estudiantes finaliza sus estudios en escuelas secundarias orientadas en informática y un 0, 7% bajo la modalidad técnica, de los cuales sólo un 0,2% egresa con un título de técnico en programación, representando así toda la oferta secundaria ofrecida en la provincia.

La oferta curricular ofrecida por las escuelas técnicas ha mantenido la clasificación de los procesos industriales existentes en las empresas, las cuales tradicionalmente giraban en torno a la construcción, química, mecánica y electricidad (Gallart, Oyarzun, Peirano y Sevilla, 2003). En las últimas dos décadas la industria del software ha conseguido un gran fortalecimiento dentro del sistema productivo, incluso en 2019 la Cámara de la Industria Argentina del Software (CESSI) reportó un incremento del 5,6% en el empleo registrado. Sin embargo, estos números no condicen con la oferta educativa en el área, en especial lo que respecta a la formación secundaria técnica que habilitaría iniciaciones en este oficio. Incluso las orientaciones técnicas más tradicionales mencionadas anteriormente son las que presentan el mayor número de matrícula estudiantil.

De esta manera, que existan fuentes de trabajo en el área de software o que los jóvenes sean parte de la denominada Sociedad de Conocimiento y estén en contacto con dispositivos tecnológicos y programables no garantiza que esta generación de estudiantes decida

interiorizarse y formalizar esos conocimientos en ámbitos como la escuela. Por ello, es importante indagar en este grupo de estudiantes, los motivos y sucesos que incidieron en la elección de secundarios técnicos en programación y el papel del conocimiento en esta elección.

Por qué eligen estudiar programación

Las elecciones de este grupo de estudiantes presentan gran heterogeneidad, ya que las mismas abarcan no sólo su condición de sujetos sociales sino también las singularidades propias de cada subjetividad. Sin embargo, poder conocer estas elecciones permite identificar ciertas incumbencias propias de la disciplina.

En las tres instituciones la orientación programación arrastraba una trayectoria de ser la menos elegida entre los estudiantes y cuenta con una matrícula reducida en comparación a otras orientaciones que se pueden elegir en esas escuelas. Una de las hipótesis por la que los estudiantes no elegirían programación tendría que ver con que la preferencia de otras disciplinas más tradicionales estaría reforzada por sus instituciones ya que los estudiantes manifiestan estar más preparadas para las áreas de automotores o electrónica. Por otro lado, es recurrente que circule la idea de que la computación es muy difícil, inaccesible, sólo para personas con una personalidad y preparación especial; aludiendo a su vez la característica ligada a la invisibilidad del trabajo intelectual y/o digital.

Contrario al registro que predominó en las observaciones de la orientación en programación, las tecnicaturas de metalmecánica, electrónica, óptica e instalaciones electromecánicas utilizan diferentes maquinarias de grandes volúmenes tales como elevadores, compresores, guinches, etc. que propician una comparación la cual tiende a minimizar el trabajo de software por el hecho de utilizar una sola máquina, la computadora; y con ello presentar una visibilidad cuantitativamente menor a las otras orientaciones.

A continuación, se presentan los emergentes en relación a estas elecciones que se hallaron en los datos analizados

Un gusto por las computadoras

En los y las estudiantes de las tres instituciones prevalece el emergente de elegir la orientación por considerar que "les gustan las computadoras", incluso algunos mencionan haberlas manipulado antes de ingresar a la escuela:

> *"Siempre fui de las computadoras... buscaba cómo hacer las cosas" (Jordán, EP)*
>
> *.".siempre me gustó la Tecnología y la Informática, de tal forma que, ponele en mi casa ponele*
>
> *siempre manejaba la compu, la tablet, el celular (Nazareno, EP)*

"*siempre me gustó todo lo relacionado con la computadora. De chica, me acuerdo, siempre estaba con la compu, todo." (Elena, EPNº1)*

Dentro de esta categoría también se encuentran los estudiantes que han ingresado a la institución en 4to año por un interés previo en formarse en esta disciplina. Éstos estudiantes mencionan particularidades de ese gusto por la computadora. Sin embargo poder identificar ese interés no garantizó que aquello que encontrarían en su formación fuera realmente lo que esperaban ya que la programación es solo una parte de lo que abarcan las computadoras y no se limita solo al uso y manipulación de ella. Como emergente desagregado de esta categoría se incluye la mención de desconocer realmente -una vez adentrada su formación- qué abarcaba esta orientación.

Desconocimientos y concepción errónea de la disciplina

Gran parte de los estudiantes de las tres instituciones percibe de manera confusa lo que significa estudiar programación. El escaso conocimiento sobre el área no es una problemática exclusiva de estas instituciones sino un problema de contexto social más amplio en el que las escuelas se encuentran insertas. No saber qué es programar aparece en el relato de los estudiantes de varias maneras.

"*Yo cuando estaba en 3ro pensé que programación iba a estar relacionado con la computadora pero de programación no sabía nada*", menciona Nazareno de la Escuela Privada. Mientras que Ignacio de la EPNº2 comenta realizar actividades previas con las computadoras pero menciona desconocer -hasta que las aprendió en la escuela- que aquello que realizaba se llamaba programación:

"*No sabía que lo que yo estaba haciendo era programación, a eso me refiero. Estaba viendo cosas lógicas de un programa pero era como que...para que te des una idea, era como que mi cerebro, no, mi cuerpo sabía lo que estaba aprendiendo pero mi cerebro no era consciente de qué es lo que era. Cuando llego al colegio y descubro que eso era programación ahí fue como que la cabeza hizo pum! / gesto de explosión/ fue como a los 15 años, 14 años.*

Es así que para algunos jóvenes reconocer con claridad de qué trata la programación logra resignificarse con posterioridad a su elección:

"*L: Yo no tenía ni idea de qué se trataba, yo lo elegí por el nombre, optica no me convencia, y cuando vine me gustó también la lógica, me gustaba matemática.*

I: ¿Y que te gustaba del nombre? ¿Que te imaginabas que era?

L: Me imaginaba computadoras no más, es como que eso me gustó más que óptica, que lentes, pero no sabía con qué me iba a encontrar tampoco.

I: ¿y con qué te encontraste?

L: Eh al principio...Chino/ Risas/. Al principio, sí, es como que no entendía nada, una vez quedespués

capté es como que en 5to se me hizo mucho más fácil ." (Charla de recreo, Lautaro, Estudiante de la Escuela Pública Nº1, 2016)

De esta manera las tres escuelas coinciden que incrementar la divulgación de la tecnicatura entre sus estudiantes fortalecería no solo las elecciones sino que lograría aumentar la matrícula. Esta iniciativa también es sugerida por los estudiantes ya que, "*no tiene publicidad el colegio y la gente no sabe lo que es programar"*. Incluso refuerzan la necesidad de dar a conocer lo que esta disciplina significa, "*que la gente sepa qué es la programación y qué se puede hacer con la programación, yo creo que eso va a mover bastante ".*

"*Yo pensé que iban a enseñar un poco más de hardware"*

En relación al emergente anterior, pensar en las computadoras remite por momentos a considerar solo su estructura, "*aquello que se ve"*, lo que se denomina en área como hardware. Algunos estudiantes de la EPNº1 manifiestan elegir la orientación programación ya que allí aprenderían no solo software sino también contenidos ligados al hardware:

"Yo tenía pensado que nos iban a enseñar como es el hardware y cómo funciona a dentro de la computadora." (Mateo, EPNº1)

I: Y en programación, que te parece la orientación. ¿Por qué la elegiste?

D: En programación, lo principal por lo que la elegí es porque pensé que iban a enseñar un poco más de hardware que me interesa más que la programación y básicamente enseñaron más programación y cosas así." (Damián, EPNº1)

"*Nestor: Mucho código, eso no me esperaba. Me parecía que te daban más la parte de las computadoras como telecomunicaciones, todo eso, como informática aplicada.*

Emanuel: Yo también pensé que era eso. Tenía una idea de que era programación con lenguaje, que era escribiendo y todo eso, pero pensé que era más cercano a lo que era hacer computadoras, más que solamente lenguaje." (Grupo Focal Nº1)

Al igual que en el emergente anterior, los estudiantes encuentran confusión a la hora de diferenciar lo que es el gusto por las computadoras y el gusto por la programación. Es a posteriori cuando ellos logran identificar "*que me guste la computadora no significa que me guste programar"*. Es allí donde diferencian entre software y hardware, incluso entre ser usuarios y creadores de tecnología. Esta confusión se vincula al desconocimiento que manifiestan algunos estudiantes cuando logran resignificar qué es programación una vez transcurrido los años dentro de la escolaridad.

A mí me gustan los videojuegos

Los videojuegos conforman un motivo por el cual los estudiantes se acercan a la programación. Sin embargo, la creación de este tipo de juegos no se encuentra dentro de

la oferta de contenidos que enseñan sus escuelas. Por lo tanto, el interés por el que muchos jóvenes se acercan a la programación nunca llega a concretarse en el desarrollo de su formación escolar. Incluso los estudiantes reconocen una falencia en su formación por no abordar esos contenidos y manifiestan un anhelo de que se incluya dentro de la currícula.

> "*Si vos vas ahora a los chicos de primer año y le preguntas qué quieren estudiar te van a decir programación, ¿por qué? porque le gustan los juegos; están con el celular, con la compu y no tiene nada que ver. Vos elegis programación porque te gustan los juegos y no tiene nada que ver." (Nazareno, EP)*

> *" yo estaba muy metido en los videojuegos, no es lo que me imaginaba, es otra cosa, ni malo ni bueno..." (Entrevista a Augusto, EP 2017)*

Esteban, estudiante de la EPNº1, también identifica en su elección un gusto por los videojuegos y la posibilidad de tener un conocimiento que te permita de crear producciones propias, como una actividad no solo ligada al ocio sino como algo productivo:

> "*A todo chico le gusta los videojuegos o a la mayoría, y a todos le dan ganas de crear sus propios videojuegos, es lo primero que piensa un chico. Entonces sabía que me gustaba, que podía dedicarle tiempo a eso y no solamente de ocio sino de crear, de hacer algo productivo, asi que bueno, sabía que algo de eso me gustaba y me metí con la idea o sea de estudiar. Igual pensé que iba a ser distinto cuanto entré, por ejemplo, aprender un juego o un parche que no tengo ni idea de cómo se hace y pensé que iba a ir más orientado a eso. " (Esteban, EPN°1, 2017)*

Germán, estudiante de la EPN°2, al no encontrar estos contenidos en el aula decidió formarse por fuera de la escuela: "*Estoy aprendiendo a programar juegos en internet. Es bastante complicado. Pago un página online donde hacen cursos, de ahí estoy aprendiendo.*" Y considera que la falencia de estos contenidos se debe a que la programación es un conocimiento muy avanzado y la escuela no tendría los recursos necesarios, en especial refiere a "*una buena máquina para que te ande bien*".

De esta manera, el desarrollo de videojuegos aparece como los principales criterios por los cuales los jóvenes eligen las tecnicaturas en programación. Estas decisiones se toman en un contexto donde la programación tiene un bajo estatus disciplinar entre las instituciones, una escasez de infraestructura y una desconocimiento sobre qué es programar.

Mayor interés que las otras orientaciones por su perspectiva de futuro

Las tres instituciones educativas mencionan presentar en 3er año las distintas orientaciones que ofrecen para aquellos estudiantes que deberán decidir en qué área finalizar su escuela técnica. De los 7 estudiantes entrevistados en la EP, 6 reconocen la importancia de esas charlas en sus elecciones.

"Investigadora: Y por qué elegiste programación?

Augusto: No se, fue lo que más me compró en ese momento, cuando me la vendieron./Risas/

I: Y que te llamó la atención?

A: No, no sé, pero yo dije esto debe estar bueno.

I: ¿Sabías programar desde antes?

A: No, tenía ni idea. (Entrevista a Augusto, EP)

Uno de los motivos por los que prefieren esta orientación a diferencia de las otras es por su proyección de futuro y su posterior incorporación al mercado laboral: "*De las tres orientaciones quería elegir la que esté en la cresta de la ola"* menciona en su entrevista Martín, estudiante de la EP.

Incluso uno de los estudiantes de la EPN°2, en línea a lo que proponen reforzar sus docentes, menciona que divulgar su proyección laboral atraería una mayor cantidad de estudiantes a la orientación:

"la programación es el futuro, toda lógica que se aprende dentro de la programación es aprender a manejar un programa en el futuro. Hay gente que le gusta o que es curiosa nomás y quiere aprender. Yo los invitaría como diciendo: Te gustaría aprender a armar programas, a armar sistemas. Decir "uh yo le hice el sistema a Claro. Claro funciona gracias a mí", es lindo, es satisfactorio eso y hay gente que le gusta eso, está bueno y se prenden. Tengo varios amigos que gracias a lo que yo aprendí estudiaron programación. (Entrevista Germán, EPNº2, 2017)

Aquí se comparte la idea de que la programación es el futuro y se presenta una relación entre el su posterior salida laboral y el conocimiento. Se podría inferir que comenzar a conocer lo que se puede hacer con la programación posibilita tener una perspectiva más amplia de sus alcances, incluso encuentra en ello actividades que me generen satisfacción. Situación que se aparecerá opacada si los estudiantes desconocen qué abarca esta disciplina. Sin embargo en la EPNº2, cursando 7mo año mencionan descubrir que el lenguaje de programación en el que se estaban formando ya no se utilizaba para la industria del software.

A modo de reflexión

De esta manera, los motivos por los cuales los estudiantes eligen programación aparecen tensionando las propuestas curriculares actuales. No tener claridad en los contenidos ni en el perfil que se espera en esta orientación técnica, los estudiantes reconocen una distancia entre aquello que imaginaban y lo que realmente encuentran en sus aulas. Esto se refleja en una demanda que encuentra singularidades propias de la disciplina en comparación a

otras especialidades, como ser la escasa visibilidad de aquello que se produce dentro de las computadoras o un conocimiento inaccesible.

Es así que lograr alfabetizar a la ciudadanía con conocimientos de base permitirá construir una concepción de la disciplina más cercana a los contenidos que abarca, los cuales se enriquecerán si se logra escuchar los interese de los jóvenes. Si bien aquello que los convocó a elegir esta orientación por momentos no logra concretarse en sus aprendizajes, los y las estudiantes entrevistados volverían a elegir su institución y su orientación aún manifestando demandas y modificaciones a su oferta curricular

Referencias Bibliográficas

Bell, T. (2014). Establishing a nationwide CS curriculum in New Zealand high schools. Commun. ACM , 5 7 (2), 28-30

Cervini, R. y Basualdo, M. (2003). La eficacia educativa del sector público El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *33*(3), 53-92.

Fraillon, J; Ainley, J; Schulz, W, Friedman, T; y Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report. En linea en: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=ict_literacy. Consultado el 2 de noviembre de 2019

Furber (2012). Shut down or restart?: The way forward for computing in UK schools. Royal Society.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. On the horizon , 9 (5), 1-7. En line en https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Imigrants%20-%20Part1.pdf. Consultado el 12 de noviembre de 2019.

Morales, S. y Loyola, M.I. (2005). "La orfandad de los nativos digitales." Primer Encuentro sobre Juventud. Medios de Comunicación e Industrias Culturales. Septiembre de 2009, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Comprender sentidos y construir significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época

GONZÁLEZ, NATALIA (Escuela de Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones. FFyH. UNC)
nataliagonzalez70@hotmail.com

RODRÍGUEZ, CAROLA (Escuela de Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones. FFyH. UNC)
carolarod@hotmail.com

MERCADO, PATRICIA (Escuela de Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones. FFyH. UNC)
patrimercado@gmail.com

Resumen

Como pedagogas, docentes e investigadoras,y en representación de un equipo de trabajo en el Proyecto de Investigación"Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba" proponemos reflexionar en torno a los procesos de aprendizaje de los sujetos en la actualidad, inscriptos en clave de unidad de análisis con los de enseñanza.

Las preocupaciones investigativas que hemos compartido en estos años, nos ha llevado a indagar los aprendizajes situados en diversos contextos educativos, desde posicionamientos pedagógicos fundamentados en los enfoques socioculturales del aprendizaje, principalmente de corte vigotskiano, tarea compleja que exige anclar en subjetividades, relaciones y vínculos que propician las situaciones educativas, procesos de enseñanza, contextos sociales y políticos macro y micro, entornos de aprendizaje virtuales y presenciales, entre otros.

La complejidad del escenario político, social y cultural nos interpela y reclama dar cuenta en la actualidad, cómo se expresan los aprendizajes en los sujetos de la educación y es por esto que nos propusimos elaborar una caracterización y descripción acerca de los sentidos y las significaciones que le otorgan a los procesos de aprendizaje escolar estudiantes, docentes, directivos, equipos institucionales de escuelas secundarias en sus decires, relatos, registros, voces en las actuales condiciones de época.

Palabras clave: sujetos educativos, aprendizajes, enseñanza, contextos socioculturales

Comprender sentidos y construir significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época

El trabajo que presentamos, se origina e inscribe en el marco de una decisión y acuerdo realizado entre un grupo de docentes pertenecientes a diferentes Cátedras de la Escuela de Ciencias de la Educación,miembros de tres Proyectos de Investigación radicados en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.[1] Nos convocamos con el fin de asumir una propuesta bajo el formato de Simposio, que reunieraa profesionales de la educación paradebatir,documentar y posicionarnos ante los aprendizajes y sus derivaciones para pensar la enseñanza, aportando una mirada pedagógica a la tarea de situar su relevanciacomo motor del desarrollo humano, allí cuando se intenta construir conocimiento y cultura.[2]

De este modo, el propósito compartido se focalizó en el compromiso político y la responsabilidad ética de intervenir en el campo pedagógico,situados en el marco de los enfoquessocioculturales, por la apropiación de conocimiento y participación cultural de todos los sujetos en procesos de aprendizaje,pensando así la educabilidad como un componente que promueven las prácticas de enseñanza en los contextos sociales y situaciones culturales particulares, no por tanto sostenida en las condiciones psicológicas ni biológicas que portan los sujetos; tarea compleja,como expresamos, que exige indagar en las particulares subjetividades, las relaciones y vínculos inscriptos, habitando novedosas situaciones educativas en contextos sociales y políticos macro y micro, virtuales y presenciales, la relación con dispositivos tecnológicos, entre otros.

Nuestros aportesen este texto, en tanto representantes del equipo de investigación del Proyecto"Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba"[3]se centranen indagar para acercarnos a una caracterizacióndelos procesos de aprendizaje de los sujetos en la actualidad, inscriptos en clave de unidad de análisis con los de enseñanza.

[1] Cátedras que asumimos convocar a la realización del Simposio:- Tecnología Educativa-Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa y -Teorías del Aprendizaje.
Proyectos: - "Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje", "Trabajo de enseñar, cultura material y transmisión de contenidos "y -"Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba."

[2] "Investigar sobre procesos de aprendizaje desde el campo pedagógico y sus derivas para pensar la enseñanza en la actualidad" fue la denominación que identificó al Simposio Nº2en el marco del X Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas realizado en noviembre 2019.

[3] Proyecto Categoría Consolidar. Centro de Investigaciones FFyH.Secretaría de Ciencia y Tecnología. UNC. Años 2018-2021 Directora: Patricia Mercado Co-directora: Natalia González Investigadoras: - Cecilia Ziperovich -Martha Ardiles -Cristina Sappia -Lucía Beltramino -Carola Rodríguez -Beatriz Bixio -Mirta Antonelli -Beatriz Madrid -M. Dolores Urizar -Candelaria Barcellona -Pamela Cipolla Falcón- Micaela Perez Rojas -Juan Pablo Balmaceda -Denise Aravena -Flavia Piccolo -Luciana Barrios -Dámaris Ruiz -José Loyola - Verónica Ghisolfi.

En este sentido referimos aVigotsky, quien en su obra "Pensamiento y Lenguaje"(1993) introduce la problemática de la unidad de análisisen el campo de la Psicología de su época. Su intención fue configurar un conjunto que exprese las propiedades como un todo, sin vulnerar las especificidades de sus componentes. En nuestro caso hacemosreferencia a un recorte que permitesituar los aprendizajes no escindidos de la enseñanza.

Aportes desde el marco teórico

Las preocupaciones investigativas que hemos compartido durante estos años, nos ha llevado a indagar los aprendizajes, situados en diversos contextos educativos, con posicionamientos pedagógicos como hemos expresado, fundamentados en los enfoques socioculturales del aprendizaje, principalmente de corte vigotskiano. Dichos enfoques exigen contemplar la multiplicidad y complejidad de relaciones y vínculos que se entraman en las situaciones educativas.

La perspectiva teórica desde donde abordamos el proceso investigativo se basa y recupera además, categorías conceptuales sustentadas en aportes de autores pos y neo vigotskianos como Ziperovich, Bruner, Smolka, entre otros.

Estos enfoques permiten comprender que el aprendizaje es un proceso por medio del cual, el que aprende, se apropia de la cultura a partir de y ensituación de mediación social. Vigotskyplantea ya en los años 30 del siglo XX, que el aprendizaje consiste en la apropiación progresiva de los instrumentos mediadores que ha construido históricamente la cultura, a los cuales se accede por medio de la interacción y la comunicación social; instrumentos que pueden ser materiales o simbólicos. Los primeros modifican al medio mientras que los segundos, los signos, modifican al sujeto que los utiliza, le permiten la comunicación con otros, pensar la realidad, planificar su acción en ella y pensarse a sí mismo. En el proceso educativo de apropiación de instrumentos, el lenguaje ocupa un lugar central especialmente en la formación del pensamiento y la conciencia. Procesos que posibilitan a los sujetos pensar la realidad y planear su posterior acción conciente en ella. Desde el autor, los instrumentosmediadoresson herramientas cognitivas que los sujetos van interiorizando en instancias intersubjetivas, en nuestro caso en las situaciones de aprendizaje con otros, en procesos de enseñanza.

En relación con los conceptos pensamiento y lenguaje, sentido y significado, Vigotskyaporta que el pensamiento está determinado por el lenguaje, específicamente por las "herramientas lingüísticas del pensamiento". Así lo expresa: "La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Es entonces, en el significado donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra" (Vigotsky1993:25)

En este sentido, acordamos en concebir a la enseñanza como puerta de entrada al conocimiento y al pensamiento reflexivo, donde el educador potencia el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los aprendices; mediando la apropiación en el aprendizaje con préstamos de conciencia, es decir, apoyando y guiando el aprendizaje de los estudiantes hasta que puedan realizarlo en forma autónoma.

Una vez que el sujeto puede pensar en base a los conocimientos que aprendió, podrá utilizar autónomamente el conocimiento, también habrá interiorizado el instrumento mediador simbólico, teniendo conciencia no sólo del conocimiento sino también de la actividad de la mente a través de la cual construyó ese saber. En este sentido Ziperovich, C. (2010) expresa:

> Los dispositivos pedagógicos dirigirán el aprendizaje de instrumentos psicológicos mediadores, y su apropiación potenciará el desarrollo del pensamiento de ordensuperior, los procesos de apropiación e interiorización de instrumentos simbólicos, forman en los sujetos representaciones mentales con las que pensará el mundo, disponiendo de herramientas para intervenir en él… Se trata de funciones psicológicas superiores que tal como define pedagógicamente Vigotsky se aprenden en las instituciones educativas si son enseñadas intencionalmente...Esta situación propuesta por dicho autor permite afirmar que las funciones superiores se aprenden o desarrollan dos veces, primero en las relaciones sociales e interpersonales -por intervención de docentes y pares avanzados- y luego por y para sí mismo en forma conciente y autorregulada. (p.136)

Es de esta manera que sostenemos una unidad de análisis entre enseñanza y aprendizaje, entre sujetos que aprenden y enseñan, relación no causal, no homogénea, con componentes propios, diversos y heterogéneos, siendo esta unidad irreductible a cada uno de los mismos; es decir sus propiedades están dadas a partir de la relación situada que entre ellos y el contexto se establece.

Otro de los aportes, actualmente revisitado por autores contemporáneos, es el concepto de "Zona de Desarrollo Próximo".Vigotsky plantea la relación entre instrucción y desarrollo al considerar que la instrucción debe precederlo, potenciando las capacidades del sujeto. Este concepto se presenta como la diferencia entre una"zona de desarrollo real" identificada por la posibilidad del sujeto de utilizar en forma autónoma un conocimiento, y la "zona de desarrollo potencial" como aquello que el sujeto puede realizar con la ayuda de un adulto o de un par avanzado.

El desafío para la enseñanza es la creación de constantes zonas de desarrollo, para avanzar tanto en acumulaciones de conocimiento como fundamentalmente en saltos cualitativos promoviendo aprendizajes de conceptos, conocimiento, cultura y modos de pensarlos. Aquello que intentamos mostrar es que lo que se interioriza son prácticas sociales en las que lenguaje y pensamiento, sujetos y objetos, teoría y práctica,en amplio sentido, constituyen el motor de las interacciones.

El recorrido teórico realizado muestra entonces como expresa Ziperovich, que se habla del aprendizaje como un proceso complejo cuya definición rebasa el plano de lo cognitivo, involucrando otras dimensiones tales como la afectiva, la social, la histórica y cultural. Considera que los actores comunican y negocian saberes en contextos situados, instituciones específicas, territorios propios en los que el docente como mediador se constituye ensujeto prevalente a la hora de favorecer, promovero ligar procesos de aprendizaje y pensamiento. Por ello, cabe señalar la importancia del contexto áulico como entrecruzamientos de espacios, donde docentes y alumnos, y alumnos entre alumnos interactúan configurándose escenarios particulares de significaciones diferentes.

Asílos procesos de aprendizaje se fundamentan en la colaboración mediada por los docentes y la actividad instrumental como herramienta psicológica. De este modo se apuesta a considerar la educabilidad (Baquero2003) en prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en situaciones de enseñanza y de aprendizaje y no en los atributos personales que estos portan como producto de sus biografías de aprendizaje. Según Vigotsky citado por Kozulin, (2000, p.87) "la capacidad cognitiva no es una entidad "natural", sino un constructo sociocultural que surge de las interacciones del niño [sujeto en este caso] con el entorno social".

Estos planteos son el fundamento de nuestras indagaciones y reflejan un dinamismo que permite comprender la importancia de investigar y analizar las actuales condiciones de época como escenarios que configuran singulares sentidos y significados que se construyen acerca del aprender.

Procesos investigativos y centralidad de los aprendizajes en el marco de contextos y políticas educativas

A modo de breve reseña, referimos que a partir del proyecto finalizado en 2017, avanzamos en categorías conceptuales como "inclusión social" e "interiorización de conocimiento" en el nivel secundario. Acerca de la interiorización en el proceso de aprender, consideramos sustantiva la dimensión de la inclusión socioeducativa, expresada en las políticas educativas de estado en la gestión del gobierno nacional 2003-2015. Dichas políticas crearon nuevos marcos normativos para el sistema; una de las leyes más importantes fue la Ley de Educación Nacional 26206, la cual define la educación como un bien público, como derecho social y al Estado garante del mismo. Dicha ley establece la obligatoriedad de la educación secundaria generando grandes desafíos para el nivel.

Con la asunción de un nuevo gobierno democrático en diciembre de 2015, advertimos que las preocupaciones educativas se orientaron más en valorar los desempeños individuales, disminuyendo la capacidad de pensar políticamente los procesos de aprender. Las diferentes

políticas educativas de nivel nacional llevadas a cabo centraron el interés en analizar los aprendizajes como exigencia de calidad educativa; que si bien son procesos que significan indicadores relevantes del sistema, no sería aconsejable, desde la perspectiva pedagógica en que nos situamos, pensarlos independientemente de la multiplicidad de dimensiones que los constituyen.

En diciembre 2019, ante nuevas elecciones presidenciales en Argentina, se produce un giro en las políticas de estado del período anterior, las que vuelven a poner en escena la responsabilidad y valor de lo educativo en tantogestión de posibilidades de aprendizaje e inclusión, principalmente de los sectores más postergados de la sociedad.Sin embargo, esto no significa que haya un corte abrupto, más bien se puede pensar en una cierta continuidad donde este nuevo giro permite imaginar alternativas de resistencia ante ciertas conceptualizaciones que se vinculan al pensamiento neoliberal del gobierno anterior.

En estos términos de contexto global, identificamos también marcas epocales de continente americano y mundo, predominantemente neoliberal, en la que algunos autores, entre ellos ByungChul Han (2014), definen a la sociedad actual, como "sociedad del rendimiento" que impone la idea del "yo puedo individual". La prevalencia de lo individual impacta en los sujetos, degradando los procesos colectivos, lo común, la construcción de un nosotros político, como expresa el autor. El capitalismo somete todo al consumo, el neoliberalismo se ocupa de la psique de los sujetos como fuerza productiva, ya que su producción actual no se basa en objetos sino en bienes inmateriales como información y programas.

En el ámbito local nacional y en términos educativos, Estela Miranda (2019)ya titula su texto como "La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el "davos" de la educación en Argentina (2015-2019).Así expresa:

> La educación se concibe como un bien de consumo privado que se puede conseguir con el esfuerzo individual. Los derechos consagrados en la legislación se asocian a una concepción liberal de igualdad de oportunidades que no reconoce las diferencias y desigualdades en las trayectorias de vida de los sujetos que ingresan al sistema educativo. Para la ideología neoliberal y neoconservadora de la Alianza Cambiemos, la educación como derecho social, resultado de luchas colectivas, va en desmedro de la "iniciativa individual y privada".(Miranda 2019:9)

Resta pensar de qué manera se podrán considerarlos aportes y condiciones de posibilidad que este nuevo gobierno propone, dado que instala como horizonte en su discurso de asunción presidencialun nuevo fortalecimiento de la presencia del estado garantizando derechos y generando nuevas oportunidades.

Metodología abordada y algunos avances en resultados

La complejidad del escenario político, social y cultural nos interpela y reclama indagar en la actualidad, cómo se expresan los aprendizajes en los sujetos de la educación y es por esto

que nos propusimos elaborar una caracterización y descripción acerca de los sentidos y las significaciones que le otorgan a los procesos de aprendizaje escolar estudiantes, docentes, directivos, equipos institucionales de escuelas secundarias en sus decires, relatos, registros, voces en las actuales condiciones de época.

¿Cómo podemos favorecer la inclusión de los sujetos a partir de los aprendizajes, cómo podemos dar cuenta de estos procesos y su construcción?

Estos interrogantes encierran en sí mismo, la convicción de que la inclusión demanda entre muchas otras cuestiones, garantizar los aprendizajes que se proponen las políticas educativas para la escuela, secundaria en nuestro caso.La visibilidad en el discurso, que han alcanzado algunas minorías o algunos sectores, en otros tiempos excluidos, debe tener su correlato en las prácticas. La escuela, desde la perspectiva en la que nos situamos es el espacio por excelencia para compartir la cultura. En este sentido el desafío que afrontamos los educadores son, junto con generar aprendizajes, ir más allá… y refiere a propiciar ambientes de aprendizaje donde se pueda experimentar la importancia del reconocimiento del otro como diferente pensándolo en clave de trayectorias, pero del mismo modo igualen clave de derechos.

Las instituciones educativas, la escuela, el aula como espacio del aprender a pensar, no es posible de imaginar sin resistencias, sin debates o controversias. Lo que losdocentes sabemos en el plano de la teoríaresulta muchas veces un anhelo declarativo, no se traduce automáticamente en la acción, en las prácticas de enseñanza.

Por eso es interesante retomar la idea que proponen algunos teóricos que expresan que el saber hacer del "virtuoso" es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado; es poder resolver problemas, transitar nuevos desafíos, y fundamentalmente revisar los supuestos que sostienen sus acciones y decisiones.(Sennett2009).

Esto implica comprometerse con lo que se hace, y, fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción. (Alliaud y Vezub2015)

Por cierto la relación teoría y práctica es un tópico estudiado desde hace tiempo y por numerosos pensadores, sin embargo los resultados investigativos no se traducen mecánicamente en las aulas.

Intentando ejemplificar estas ideas podemos decir que incorporar en el discurso la presencia de otros/as, no garantiza por sí mismo prácticas pedagógicas inclusivas, es decir que se incorporen en el plano del discurso no alcanza, aún resta mucho trabajo por el hacer significativo en ese sentido.

Estas preocupaciones son en parte las que nos han llevado a considerar los aportes teóricos de enfoques socioculturales, no solo para pensar el aprendizaje de los estudiantes sino también para reconsiderar los procesos de aprendizaje de los profesores, sus recorridos, los procesos de toma de conciencia, el trabajo con conceptos verdaderos, por enunciar algunos planteos, entre otros.

Se trata de que en esta investigación podamos acercarnos a comprender el aprendizaje en situación, focalizando en la complejidad del acto educativo, para construir derivas hacia la enseñanza,generando condiciones de aprendizajes en actividades decoconstrucción. Indagar instancias intersubjetivas semióticamente mediadas, identificar los procesos que favorecen a las intrasubjetivascomo interiorización de saberes y prácticas sociales que permitan a los sujetos otorgar sentido en un espacio psicológico subjetivo.

A modo de cierre

Cabe señalar que durante 2019 avanzamos en el diseño y elaboración de un modelo encuestas semiestructuradas, que se pudieron tomar a 1520 estudiantes y 87 docentes de escuelas secundarias de Córdoba Capital, con la intención de analizar el proceso de construcción de sentidos y significados sobre aprender, que pueda inferirse de sus respuestas. Las mismas fueron realizadas por miembros del equipo del proyecto, en escuelas secundarias de modalidad común en 60%, en Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) 1,2%, en Jóvenes y Adultos 9,3%, Preuniversitaria 14% y Técnica 15,1%. De este modo intentamos generar una representatividad de la muestra, la que en su mayoría se realizó en escuelas públicas (98,8%).

Los datos obtenidos serán objeto de análisis durante el presente año, donde se espera junto a la información que proporcionen las entrevistas a realizar y documentos a analizar, reconstruir de manera aproximada, los sentidos y significados acerca del aprender en las actuales condiciones de época, reconociendo que la elaboración de significaciones en los sujetos se constituye en los escenarios específicos y particulares propios de la situación educativa que los involucre, la formación teórica y ejercicio profesional que transiten los docentes y la propia experiencia de aprendizaje que docentes y estudiantes vivencien en espacios de educación formal.

Esto nos remite a pensar en la multirreferencialidad necesaria para el análisis de las tramas en las que se inscriben los procesos de aprendizaje y reclama de quiénes investigamos, el aporte de perspectivas que no reduzcan o enfoquen la mirada solo en los resultados.

Nos centramos en la educación secundaria, dado que resulta ser un nivel que presenta profundos desafíos y a la vez porque es en él donde se concentran altos índices de repitencia, sobreedad y abandono.

Resulta interesante en este presente entonces, poder analizar desde las Ciencias Sociales y Humanas, las múltiples expresiones acerca del aprendizaje, y cómo ellas entran en diálogo con las situaciones escolares en donde se inscriben, recuperando de esta manera el sentido político de la tarea de enseñar.

Este proceso investigativo constituye un esfuerzo por encontrar marcas, imágenes, lenguajes, para mejorar y favorecer los aprendizajes, reconociendo en ellos su anclaje histórico, político, territorial, subjetivo y social, entre otros, a los que seguramente tendremos que agregar las particularidades de nuestra situación como mundo y humanidad y su demanda a los procesos de aprender ante las condiciones de aislamiento social establecido para afrontar el terrible avance de la pandemia generada por el Covid 19.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015).*Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación 11 (10) 113. En línea en: https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/227/221. Consultado en marzo 2020.

Baquero, R. (2003).*"De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha"* en: Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.* Bs. As: CEM- Noveduc.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.*Bs.As: Fondo de Cultura Económica.

(1988). *Realidad mental y mundos posibles.* Madrid: Ediciones Gedisa.

Bustamante Smolka, A. (2010). *Lo (im) propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales*. En Elichiry, N. Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs. As: Manantial.

González, N. y Rodriguez, C. (2018). *El docente como aprendiz. Pensar las relaciones intra e intersubjetivas en la formación profesional* en Contextos de producción de la teoría de LevVigotsky, a 120 años de su nacimiento.pp 201-214. FFyH.UNC: http://hdl.handle.net/11086.1/1248

González N. y Beltramino L. (2017). *La formación docente universitaria de la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación FFyH UNC.Andamiajes propuestos y sentidos otorgados*. En Cuadernos de Educación. Año XV- número 15. Córdoba. UNC.

Han Byung-Chul (2014).*La agonía del Eros*.Bs.As: Herder Editorial.

(2014).*Psicopolítica*. Bs.As:Herder Editorial.

Kozulin, A. (2000).*Instrumentos Psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural.* Paidós: Barcelona

Miranda E. (2019).*La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el "davos" de la educación en Argentina (2015-2019)*v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 9-29, jan./abr. 2020 | Disponívelem www.upf.br/seer/index.php/rep 9 ESPAÇOPEDAGÓGICO

Mercado, P. (2018).*Sujetos en situación de aprendizaje. Clave pedagógica de inclusión educativa* en Contextos de producción de la teoría de LevVigotsky, a 120 años de su nacimiento.pp 215-237. FFyH.UNC: http://hdl.handle.net/11086.1/1248

(2015).*Aportes de los enfoques socioculturales para "recentrar" los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza.* Revista PRAXIS educativa. F.C. H. UNLPam. Vol19 Nº3 pp.62-71

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Vygotsky L. (1993).*Pensamiento y lenguaje*. Bs. As: Fausto.

(1979).*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Ziperovich C. (2010).*Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba: Brujas.

Habitar los intersticios
Espacios de interacción coetánea y de mediación intergeneracional

NIEVE, GABRIEL ARMANDO (Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC)
gabnieve09@gmail.com

Resumen

¿Cómo nos ayuda a repensar la presencia de las TICs en los procesos específicos de las prácticas educativas situadas? La experiencia que se pretende analizar se sitúa en una institución que se denomina "La Casa del Jubilado" y se ubica en la ciudad de San Salvador de Jujuy. Luego de una instancia de investigación donde se pudo recolectar información sobre las distintas actividades que desarrollan allí, me remito a dos años de ese momento para retomar algunos procesos que pasaron desapercibidos y que hoy me hacen surgir nuevos interrogantes. ¿Para qué serviría retomar esta experiencia en pos de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje para niñes, jóvenes y adultos en nuestros tiempos? ¿Cómo aprenden los sujetos adultos mayores a utilizar las nuevas herramientas de la cultura? Solemos imaginar sujetos infantiles y/o adolescentes que manejan con naturalidad los dispositivos móviles, en cambio, generaciones como las baby Boomers o la generación X, tardan un tiempo mayor para apropiarse de ese aparato. Esa brecha generacional puede tener un origen en las condiciones materiales de los sujetos y las costumbres arraigadas a una rutina instituida. Sin embargo, ¿Qué se encuentra si habitamos la brecha?

Palabras clave: Educación – Mediación – Intergeneracional

Habitar los intersticios
Espacios de interacción coetánea y de mediación intergeneracional

En el marco del X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas denominado "Las urgencias del presente: Desafíos actuales de las ciencias sociales y humanas", se sitúa este escrito en el simposio número dos "Investigar sobre procesos de aprendizaje desde el campo pedagógico y sus derivas para pensar la enseñanza en la actualidad". El cual intentará dar tratamiento al siguiente interrogante ¿Cómo nos ayuda a (re)pensar la presencia de las TICs en los procesos específicos de prácticas educativas situadas?

Una imagen, dos puntos

Una tarde de invierno me encontraba visitando a mi madrina. Cuando llegue a su casa, estaban presentes mis otras tías, mi sobrina y mi abuela. Merendamos y arribó al encuentro mi hermano. El, traía una caja entre sus manos y se dirigió directo a nuestra abuela. La caja pasa de manos y ella queda sorprendida por el obsequio. Seguramente les intriga el contenido de la caja, tratándose de un escrito sobre tecnología, puedo asegurarles que una planta no es. Antes de ese momento, mientras merendábamos, me extraño, en cierto sentido, una escena. Mientras agarraba mi taza de café, observe en el sillón del comedor a mi prima de un año y pocos meses. Hasta ahí la escena, parece bastante normal, pero esperen el remate. Me acerque a ella, después de vaciar mi café, y algo que me llamaba la atención desde que había llegado, era la tranquilidad que ella trasmitía mientras estábamos en esa casa. Ella se encontraba, como much@s de nostr@s en algún momento de ocio en el día, viendo videos en Youtube. Volvemos al arribo de mi hermano. Mi abuela abre la caja y saca de ella, celular. Detalle que olvidó mencionar, ella a su vez, que abría la caja, en su regazo a la hija de mi prima, la precoz consumidora de videos. Al ver el dispositivo me mira y pregunta "¿Cómo se prende?" A lo cual, le respondo, "Préstaselo dos segundos a ella(mi sobrina) y vas a ver los fácil que es". Ella se lo entrega…

La situación

La experiencia que se pretende analizar se sitúa en una institución denominada "La Casa del Jubilado", es decir los sujetos que asisten al establecimiento son adultos mayores, en su generalidad. Cabe destacar que geográficamente está ubicada en el centro de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Allí, junto con un grupo de compañer@s se planteó un trabajo de intervención comunitaria desde un espacio curricular de un colegio secundario. Donde, partimos una problemática en cuanto a actividades recreativas para adultos mayores. Curiosamente, luego de una instancia de exploración por el centro de la ciudad, se exhibió su escasa presencia en los servicios que ofrecen los clubes o gimnasio privados. Entonces encontramos esta institución que es sostenida a desde el Estado provincia y llevamos a cabo una experiencia de investigación.

A dos años de ese momento, me pregunto ¿Qué no visualice en esa trama social?¿Existe alguna relación con el campo educativo?

Entre las actividades que se desarrollan, y volviendo al foco del trabajo, encontramos que, tanto por la tarde como por la mañana, los días martes y jueves, se realizan encuentros entre adult@s mayores, profesionales de la informática y adolescentes voluntari@s. Estos últimos eran acompañantes pares. Ellos, en términos didácticos, realizaban una especie de transposición del contenido que explicaba el "experto", que resultaba más enriquecedor para

l@s adultos mayores. Cabe mencionar las dos fases que tenían los encuentros. La primera consistía en las técnicas para usar los dispositivos tecnológicos y la segunda una batería de aplicaciones que se pueden descargar o se encuentran presente de forma predeterminada en los smartphones, tablets o notebooks.

Podría recapitular una escena de los encuentros, pero no pudimos registrar de manera escrita las exposiciones que se realizaban. Por lo tanto, me gustaría concentrarme en el análisis que tendrá como hilo conductor lo siguiente: Los procesos educativos se desarrollan de manera sincrética a las socializaciones en las tramas cotidianas. Tramas que no se encuentran exentas de los humos que arroja la aldea global o de la comunicación intergeneracional mediada por artefactos.

Dos brechas y el intersticio

Entonces retomando en el sentido más amplio de la educación su carácter vitalicio, me gustaría traer a colación una categoría acuñada por la UNESCO (2016), el Aprendizaje para lo largo de la vida (ALV). Este

> se funda en la integración del aprendizaje y la vida, y comprende actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante diversas modalidades (educación formal, no formal e informal), que en conjunto responden a una amplia gama de necesidades y exigencias relativas al aprendizaje

¿Cuál es una necesidad para vivir en nuestros tiempos? Usar, manejar y conocer sobre dispositivos tecnológicos.

Es decir, nuestras vidas se encuentran transversalizadas por ciertas marcas de épocas, sin importar a qué generación pertenezcamos, sea de la generación X o de la generación centenal. Marcas propias del proceso de globalización, que tuvieron sus efectos y procesos a nivel macro y nivel local, de manera dialéctica. Entre los primeros, encontramos el pasaje a nueva fase del modo capitalista, la conformación de los estados bloques, nuevos regímenes democráticos y, el que se aborda en este trabajo, el desarrollo tecnologías de la información y la comunicación. Estos procesos transformaron nuestra cotidianeidad, y en ese sentido, afectaron las tramas socioculturales de las prácticas educativas.

A su vez, se presentan a nivel local y al detenernos un poco al tomar nuestro café, percibimos una mutación en nuestra cotidianeidad. Y es sentido, donde nos preguntamos ¿Cómo las TICs conmovieron las tramas de las prácticas educativas situadas?

Abriendo la pregunta y retomando lo de práctica educativa situado, podemos entender por práctica educativa, aquel encuentro entre varios sujetos, que puede tomar lugar en cualquier espacio físico, pero que no está exento de acciones básicas como el uso del pensamiento

hablado, del lenguaje escrito o el uso de artefactos. Los cuales ayudan a transmitir, producir y conservar saberes, conocimientos y haceres.

Sin embargo, por un lado, solemos imaginar sujetos infantiles y/o adolescentes como "nativos digitales", es decir, que nacen con lo digital, este último referido a los objetos artificialmente electrónicos, al alcance de la mano. Ergo, al tomar contacto con ellos los pueden utilizar sin dificultad alguna, los manejan con naturalidad. En cambio, otras generaciones como las baby Boomers o la generación X, necesitan un proceso mas arduo para adaptarse al dispositivo y luego que este se adapte a ellos/as. Esta fue catalogada como la brecha generacional.

Por otro lado, en cuanto a los diagnósticos que se viene realizando en Argentina, en cuanto a la expansión de las nuevas tecnologías, encontramos que aún subsisten los problemas de la accesibilidad. Dos ejemplos claros, en cuanto a smartphones y netbooks. En Argentina, según el INDEC (2019) "se registró que el 63% de los hogares urbanos tiene acceso a computadora y el 80,3%, a internet. Además, los datos muestran que, en la Argentina, 84 de cada 100 personas emplean teléfono celular y 78 de cada 100 utilizan internet. Ipso facto, teniendo en cuenta que el 100% son 44 millones de personas en el país, estos números nos están esquematizando otra brecha, la digital. La cual "está determinada en gran medida por desigualdades sociales, territoriales, y de género" (Dussel, 2011:11).

Estos son datos, sobre la accesibilidad, pero además de acceder, se presenta el problema del uso, knowhow. Y es alli donde encontramos experiencias como aquella que me encontré en mis estudios secundarios. Experiencias que habitan ambas brechas, habitan el intersticio. Ya que, cuentan con una estructura edilicia, materiales como celulares, notebooks, y/o computadoras de escritorio y sujetos encargados de acompañarlos en su proceso de habituación con los nuevos dispositivos de la cultura digital. Además, al ser un espacio para y de adultos mayores jubilados, pueden asistir a los talleres tod@s.

En los intersticios estamos

¿Para qué serviría retomar esta experiencia en pos de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje para niñ@s, jóvenes y adultos en nuestros tiempos?

Las propuestas metodológicas que hacen pie en la participación de las TICs en el aula, muestran la configuración de escenarios culturales de mediación continua e interacción intergeneracional, que plantean un desafío más para el campo pedagógico.

Considero que se presenta un texto ideal de Zona de Desarrollo Próximo. En primer lugar, teniendo en cuenta que los usos, manejos y conocimientos de los dispositivos tecnológicos pueden categorizarse en un nuevo conjunto de competencias de los seres humanos.

Percibimos la influencia de nuestro hacer cultural que nos lleva a seguir adaptándonos a nuevas tecnologías. Lo cual, en segundo lugar, necesariamente implica un corrimiento de la perspectiva que enfoca a los sujetos en contacto con la tecnología, en tanto consumidores, para plantearlos como creadores. Viendo así a los dispositivos móviles, como arte-factos, es decir, creaciones producto del salto cualitativo de la humanidad en su constante interacción con la realidad.

Para que en cuarto lugar, terminemos de asumir, que "tenemos tecnologías que modifican las formas de comunicar porque necesitábamos comunicarnos de distintas maneras" (Genis Roca, 2011:16). En términos Vigotskianos, son herramientas físicas e instrumentos semióticos. Herramientas físicas porque orientan la acción sobre el mundo externo, en una realidad virtual estructurada por la aldea global, e instrumentos semióticos, ya que, a su vez se orientan hacia el mundo social. ¿Entonces qué sucede cuando habitamos los intersticios de las brechas? "El sujeto se apropia de los objetos culturales, la cultura "se apropia" del sujeto, lo constituye" (Baquero, 1996:158), lo reconstituye e inscribe en una red que puede estar al alcance de su mano.

Estos intersticios son espacios de mediación coetánea y de interacción intergeneracional donde los adultos mayores puedan encontrarse con las TICs, desde una secuencialidad y pertinencia que ellos requieren. Ahí donde, se desdoblan los roles en un vínculo educativo, como cuando las aulas se llenan de artefactos, donde se (de) muestran otras formas de plantear las prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

Ahora bien, el artefacto, entiendose desde dos dimensiones, la techne, el método por el cual se lo lleva a la praxis, y la imaginación, refiriéndose a los cambios que producen en las matrices de los sujetos, puede mostrar como el desarrollo intelectual una vez se transforma por las condiciones de los escenarios culturales. Desde el punto de vista "de que la inteligencia es, en gran medida, la interiorización de herramientas proporcionadas por una cultura" (Bruner, 2016:36)

Los sujetos con sus matrices de aprendizaje se ven constantemente interpelados, su textualidad social implica necesariamente una internalización de una sub-cultura global como los es la que construyeron las TICs, no se encuentra exenta de la mediación intersubjetiva y para una adaptación intrasubjetiva.

Entonces en los espacios socioeducativos ¿Cómo promoveremos el uso y el manejo de las funciones básicas de una computadora y/o de aplicaciones que ofrece los celulares, notebooks o tablets? Pues, es allí, donde estaremos habitando el intersticio si tanto educadores como educandos nos planteamos objetivos comunes para llegar a horizontes colectivos. Sea producciones audiovisuales, indagaciones profundas, sean principalmente actividades que coloquen a los sujetos de la educación como creadores. A su vez, co-

participantes en la medida que apoyan su actividad con las TICs y no las TICs determinan su actividad, ello en síncresis cambia "la relación entre la adquisición de conocimientos preparados y la construcción nuevos conocimientos" (Salomon, Perkins y Globerson, 1992:10)

Consideraciones finales

Así como mi sobrina ayudó a mi abuela a encender su celular o como l@s adolescentes andamiaron lo que experto les expone a l@s adult@s mayores, así creo que es el camino para habitar esos espacios que parecen virtuales, pero lo virtual existe fuera de lo real. Debemos hacer(nos) cargo de ello y tal vez, sean estos contactos que aporten al pensar de manera local propuestas concretas para el aprendizaje para toda la vida. Tal vez, contribuyan a nuevas formas pensar las mediaciones en el aula y habilitar otras formas de enseñar a hacer uso pleno de nuestras facultades intelectuales.

Asistimos al encuentro con lo imprevisible, pero l@s nuev@s arriban a las instituciones para subjetivarse, es parte de nuestra tarea ética-política andamiar esa potencialidad, ese derecho a ser más, de manera intra como intersubjetivamente.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Editorial Aique. Bs. As.

Bruner, J. (2016) La importancia de la educación. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Paidos.

Dussel, I. (2011) Aprender y Enseñar en la Cultura Digital. VII Foro Latinoamericano de Educación: Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Ed. Santillana, Buenos Aires. En línea en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf

Globerson, T. Perkins, D. y Salomon, G. (1992) Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. En Comunicación, lenguaje y educación. España: Fundación Infancia y Aprendizaje. En línea en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126248

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2019) Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. Cuatro Trimestre de 2018. Buenos Aires. En línea en https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_19CF6C49F37A.pdf

Roca, G. (2015) Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. En línea en http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Las%20nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20en%20%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) Educación 2030: Declaración de Incheon Y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En línea en http://www.onu.org.ar/stuff/educacion2030.pdf

Aprendizaje y posicionamientos subjetivos frente a la educación durante la formación docente

PASCUALETTO, GRACIELA SUSANA (Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam[1])
grapascua@gmail.com

Resumen

El aprendizaje y las prácticas de enseñanza son procesos complejos en los que intervienen múltiples dimensiones. Desentrañarlas contribuye a comprender diferentes circunstancias de la propia historia, revisarlas, interpretarlas en el momento actual y, mediante nuevos aprendizajes, contribuir a la construcción de la identidad y del rol docente. Con el propósito de ofrecer un aporte al conocimiento de dicho proceso, la presente comunicación reseña actividades de docencia e investigación de la Cátedra de Psicología. Éstas acuden al relato de experiencias autobiográficas y a la entrevista en profundidad para promover saberes acerca del sujeto de la educación y de la realidad educativa en el contexto situacional donde se producen las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las actividades didácticas de la asignatura procuran ampliar el marco de referencia de los estudiantes, promover relaciones entre la teoría y la práctica, desarrollar capacidades interpretativas y reflexionar en conjunto sobre el camino que están transitando. La actividad de investigación intenta aportar nuevos elementos sobre las subjetividades docentes y las relaciones transferenciales en el aula.

Palabras clave: Formación docente inicial, docencia, investigación, experiencias autobiográficas, posicionamiento subjetivo.

Aprendizaje y posicionamientos subjetivos frente a la educación durante la formación docente

Introducción

Las universidades nacionales poseen entre sus principales funciones la de formar y capacitar profesionales, científicos, técnicos y docentes sólidos, responsables, reflexivos, críticos, creativos y con sentido ético; promover y desarrollar la investigación científico-tecnológica y extender sus acciones a la comunidad atendiendo a sus necesidades y problemas. En este marco, por acuerdo del Consejo Interuniversitario Nacional, se define la docencia como una profesión cuya tarea central es la enseñanza de contenidos en diferentes niveles e involucra

[1] Cátedra de Psicología. Departamento de Formación Docente.

decisiones sobre qué, cómo y para qué enseñar, considerando la especificidad de los objetos de conocimiento, las características de los sujetos del aprendizaje y los contextos donde se desarrolla la enseñanza. Para abordar esta complejidad, los diseños curriculares de los profesorados universitarios para el nivel medio y superior contemplan el Campo de la Formación General, de la Formación Disciplinar específica, de la Formación Pedagógica y de la Práctica Profesional Docente (CIN, 2012).

La cátedra de Psicología, primera asignatura de la Formación Pedagógica de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam con sede en Santa Rosa, desarrolla dos actividades principales: la docencia y la investigación.

En ambas se emplean recursos del enfoque biográfico narrativo por su relevancia en el desentrañamiento y reflexión sobre situaciones de vida que dejan marcas en la subjetividad y que se expresan en relatos, biografías o sencillas narraciones de experiencias situadas en su contexto.

De esta manera, se intenta que las propuestas de enseñanza propicien la articulación de aportes teóricos relevantes con la realidad educativa mediante la recuperación de recuerdos y vivencias escolares previas de los jóvenes con el fin de interpretarlas, cuestionarlas y reelaborarlas en el presente para generar nuevos pensamientos y procederes de cara al futuro.

Mediante el dispositivo que se aplica en el Campo de la Práctica Profesional, se promueve en los estudiantes un cambio de rol para ubicarse de otra manera frente a alumnos del nivel secundario y realizar entrevistas con ellos para conocer sus vivencias, socializarlas en clase, relacionar con la teoría, comprender con mayor profundidad los alcances del rol docente e imaginarse a sí mismos en esta profesión.

En cuanto a la investigación, actualmente se desarrolla el proyecto "Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula" (Res. N° 586/18 CD-FCH) dirigido por el Profesor Adjunto a cargo de la Cátedra, Dr. Juan Franco. Sus hipótesis plantean que las experiencias vinculares durante la infancia, la adolescencia y la escolaridad de docentes y estudiantes inciden en las transferencias afectivas que se producen en el salón de clase favoreciendo o poniendo obstáculos en el proceso educativo. Su metodología es cualitativa-interpretativa y en 2019 comenzaron las primeras tareas previstas.

A continuación, se presenta una reseña breve de las acciones mencionadas.

Actividades de enseñanza y aprendizaje: un encuentro con las experiencias escolares

Los estudiantes son jóvenes de distintas localidades de La Pampa y de provincias vecinas que llegan a la Universidad, muchas veces como primera generación de la familia que alcanza este logro. Ingresan a un mundo desconocido en el que realizan experiencias novedosas sin estar todavía seguros de su vocación y de las implicancias de la profesión docente.

En las diferentes unidades del programa, se proponen actividades para explorar sus memorias como alumnos, observarlas, manifestar los aspectos que les resultaron positivos o negativos y pensarse como futuros profesores, planteo que coincide con lo expresado por Aiello, Iriarte y Sassi (2001):

> Para quienes escogen la actividad docente como proyecto profesional, sus historias escolares constituyen un bagage de experiencias monumental desde el que significan el programa de formación específica. Es decir, los episodios escolares vividos en el pasado se traducen en supuestos, concepciones y actitudes a menudo "cristalizadas" (naturalizadas y a-históricas), a partir de los cuales reestructuran las cuestiones académicas que se abordan (P. 3).

En 2019, al abordar los vínculos transferenciales y el clima escolar, los estudiantes efectuaron narraciones en las que se manifiestan vivencias disímiles, estados anímicos, actitudes hacia el aprendizaje y posturas corporales diferentes según las características de los docentes y las modalidades vinculares que éstos promovían.

Una estudiante aludió a cierta profesora a la que, según dijo, "no le gustaba que hablemos, riamos, nos paremos […] Era tedioso asistir a sus clases ya que no podías opinar, sólo escuchar y escribir". Un estudiante recordó su primer año del secundario con un profesor "que intentaba dar su clase, pero le resultaba imposible ya que 27 chicos hablaban, gritaban y jugaban, ya que sabían que no ponía castigos". Y otra estudiante destacó el estilo de una docente que enseñaba utilizando ejemplos de la vida actual "preguntándonos si estábamos de acuerdo, teniendo una charla relacionada con lo dicho y permitiéndonos traer dudas, provocando el interés en su materia, sintiéndonos parte de la clase y no sólo como receptores de información".

Estos recuerdos son, sin dudas, fuentes de información primaria, valiosas desde el punto de vista cognitivo y emocional pues los atraviesan subjetivamente. Recordarlas, socializarlas y participar en la reflexión junto con los compañeros del Profesorado invita a revisar lo vivido, a conocerse a sí mismos, a comprender un poco más la cuestión educativa y a elaborar nuevos saberes como parte de un proceso de aprendizaje que los lleva a imaginar el estilo de profesor que desearían ser, a construir su identidad docente.

Como sugiere Ferry (1990), la formación requiere una aproximación a la realidad social

y escolar para indagar sobre ella, problematizarla e intentar abordajes superadores. A ello apunta el Campo de la Práctica Profesional Docente, orientado a la articulación de saberes de la formación general, pedagógica y disciplinar mediante estrategias para que los estudiantes se acerquen a las instituciones educativas mediante distintas prácticas de campo. En la Facultad de Ciencias Humanas y hasta llegar a los espacios curriculares específicos de Práctica, cada asignatura paralelamente a la enseñanza de sus contenidos lleva a cabo diversas actividades en el territorio escolar.

Diker y Terigi (2003) dicen que "las asignaturas de una propuesta curricular para la formación docente pueden incluir la práctica, y deben de hecho incluirla para que la teoría tenga sentido" (P. 226). Sobre esta base, la Cátedra de Psicología desarrolla un dispositivo que contempla la visita de los estudiantes a colegios secundarios para efectuar entrevistas con grupos de alumnos. El trabajo continúa en el salón de clases con la socialización del material y de las vivencias propias en ese rol nuevo que se diferencia de la posición de estudiantes a la que están habituados.

En las entrevistas realizadas en 2019 puede notarse claramente la diversidad que presentan los colegios visitados, sus alumnos y profesores según el medio al que pertenecen y la cultura institucional, diversidad también testimoniada por una alumna del norte de la provincia:

> Yo estuve un año en otra escuela, en otro pueblo…que la verdad no tenía mucha exigencia y eso es como que nos termina perjudicando. De esta escuela, en general me gusta todo, los profesores, el establecimiento, como se integran los maestros, los directivos, mis compañeros (E.N° 8).

El tópico sobresaliente de las conversaciones estuvo referido a los vínculos con los profesores y a las actividades de enseñanza, observándose de nuevo diferencias no solo entre los distintos colegios sino también al interior de la misma institución.

Una de las preguntas centrales solicitaba las características de los docentes que más valoraban, surgiendo respuestas como las siguientes: "que sea paciente", "que sea seguro", "que sea bueno" y, según un alumno, "yo los respeto a ellos, ellos que me respeten a mí" (E: N° 12).

Los jóvenes también aprecian la disposición hacia la enseñanza, no siempre presente en igual grado: "algunos te explican mejor y si no entendiste te lo hacen más a fondo con distintos ejemplos, definiciones, en cambio otros vienen a cumplir la hora, dan su materia nada más" (E. N° 2).

Asimismo, se hizo mención a situaciones de subvaloración de los alumnos, escasa disposición al diálogo y, como en este caso, actitudes agresivas:

> El profesor […] insulta. Una vez estábamos trabajando con artes en la sala de computación y yo no hice un trabajo y tenía la computadora arriba de la mesa y me dijo las cerrás ya porque ahora no la necesitás en mi clase. Te voy a acogotar, mocoso (E. N° 2).

Puede decirse, a modo de síntesis, que los alumnos del secundario reconocen distintos perfiles profesorales. Quienes pertenecen a localidades pequeñas tienen como docentes personas con otra formación y enseguida notan la diferencia con quienes son y actúan como profesores. En otros casos, especialmente en las localidades más grandes, hay alumnos que aluden a la cantidad de escuelas donde trabajan los profesores como justificando en base a esa condición laboral, el cansancio o el mal humor que a veces llevan a las aulas.

Cabe agregar que también se expresaron problemáticas que nos atraviesan socialmente. Tomamos la cuestión de género por ser la más mencionada y sobre la que desean mayor conocimiento. En el diálogo con la entrevistadora, surgieron distintas posturas, aunque coincidieron en la no violencia: "La mujer no tiene que ser despreciada por lo que ella sienta o quiera hacer, y a mí me parece que está bien enseñarnos", afirmó una joven. (E. N° 11).

La socialización de las entrevistas permitió advertir no sólo la heterogeneidad y complejidad que presentan las instituciones escolares, sino también la visión de los adolescentes sobre un tema tan candente como es la violencia contra la mujer, promoviendo preguntas, intercambios y debates que sin esta actividad no hubiesen surgido de igual modo. Además, permitió a los estudiantes un cambio de rol al ser habilitados desde la Universidad y desde las instituciones educativas provinciales a ingresar a los colegios para realizar la tarea. En un trabajo anterior expresábamos que esta experiencia puede llevar a un cambio de posición subjetiva consistente en

> asumir la diferencia entre ser alumnos del nivel secundario y estudiantes universitarios de un Profesorado, entre estudiar la disciplina elegida (Matemática, Historia, etc.) y desarrollar saberes y capacidades para ser profesor de esa disciplina, en observar el carácter asimétrico de la relación educativa, en reconocer los fenómenos emocionales y afectivos que surgen en ese vínculo y en poder causar interés en los alumnos (Pascualetto y Franco, 2018: p. 14).

La investigación y el relato de los tutores de pares

En sintonía con el enfoque de la asignatura, la investigación "Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula" postula que la historia familiar y escolar de docentes y alumnos condiciona las relaciones afectivas y constituye un factor que favorece u obstaculiza las interacciones comunicativas y los procesos de enseñar y aprender. En el marco del proyecto, a principios de año se realizaron entrevistas en profundidad con dos tutores y una tutora de pares, estudiantes avanzados de tres Profesorados. Cuando cursaron Psicología ellos participaron en las actividades reseñadas en el apartado anterior y después se inscribieron como tutores para colaborar en la Cátedra acompañando a los jóvenes

ingresantes a la Universidad. Con motivo de este trabajo de investigación, accedieron a narrar recuerdos, vivencias y emociones de distintos momentos y circunstancias de su vida.

Los relatos autobiográficos expresan "no solo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad" (Sautu, 1999: p. 22). Hechos y situaciones que fueron imprimiendo en los entrevistados distintas marcas subjetivas y construyendo sus propias maneras de pensar, sentir y posicionarse en el mundo.

D (mujer) comentó que su madre había iniciado una carrera de nivel superior en años de la dictadura militar (1976-1983), pero la abandonó por temor a la represión. Luego, celebró su primer voto y el retorno a la democracia. Su madre y su padre inculcaron en ella y su hermana el valor de la lectura y el estudio para alcanzar una mejor vida y mayor independencia. **M** (varón) relató que su mamá en su momento no continuó estudiando por estar embarazada y que tampoco lo hizo posteriormente. Su padre, que trabaja desde muy joven, a los 49 años concluyó una tecnicatura de nivel superior; la lectura y el estudio son también un mandato para él y sus hermanos. En el caso de **A** (varón) la cuestión era que estudie, lo que quisiera, pero que estudie.

D y **A** nacieron en otras provincias, donde comenzaron la escuela. **D** llegó a Santa Rosa siendo pequeña y aquí continuó la educación básica[2], etapa que recuerda con dolor dadas las circunstancias vividas: discriminación por parte de sus compañeros y, por estar más avanzada, un adelantamiento de 3° a 5°, que le demandó mucho esfuerzo y además "otro tema para que todos mis compañeros me odiaran, porque…por qué yo había pasado de año, yo era más inteligente, blablabla. Yo nunca entendí nada, a mí nunca me preguntaron si quería hacerlo", dijo haciendo notar que ese cambio la afectó mucho emocionalmente, aspecto descuidado por la institución.

Situaciones de discriminación las vivó **A** cuando se mudó a esta ciudad y comenzó el Polimodal. Recibía burlas por sus rasgos físicos y su tonada norteña. **M**, también recuerda las bromas de mal gusto y maltratos entre compañeros. Sin embargo, el hecho de ser visto y verse a sí mismo como diferente, aparece desde otro ángulo. Por ser buen alumno, ingresó a un colegio al que concurrían chicos de pasar económico holgado mientras que él pertenecía a una familia de menores recursos, por ello sentía que sus compañeros "eran unos chetos, que vivían otra vida". Hizo pocos amigos en esa etapa y no fue con ellos al viaje de egresados.

Traer a la memoria la relación con los compañeros sensibilizó a los entrevistados quienes a la vez reflexionaron sobre la diferencia entre la época en que ellos estudiaron y este

2 Los tutores realizaron sus estudios durante la vigencia en La Pampa de la estructura del sistema educativo establecida por la Ley Federal de Educación: Educación General Básica (hasta 9° año) y Educación Polimodal (3 años más o 4, en la Educación Técnico Profesional).

momento, ya que las situaciones de agresión, bullyng, violencia de género hoy se visibilizan y denuncian, cosa que antes estaba "como naturalizada", prestándosele poca atención.

Los tutores también se explayaron sobre los vínculos con sus profesores. De la escuela primaria recuerdan maestras que cuando la tarea no estaba hecha como ellas esperaban, les arrancaban o rompían las hojas del cuaderno. Del secundario, rememoran a algunos profesores rígidos, autoritarios, de discurso monológico, que obturaban la posibilidad de participar, que los subestimaban (en algunos casos especialmente a las mujeres) y que les hacían notar la diferencia entre lo que enseñaban en escuelas del centro y en escuelas de la periferia, desvalorizando sus capacidades. **D** mencionó a una profesora muy autoritaria, una persona "que te quiere imponer lo que piensa y de forma grotesca, de forma violenta". **M** aludió a un profesor muy soberbio que según dijo: "nos basureaba, nos daba nivel altísimo, te faltaba el respeto indirectamente, te hacía entender que eras un tonto". Sin ser demasiado estudioso, **A** tenía buen desempeño en el colegio y cuando desaprobó "dos materias era porque me llevaba mal con los profesores", señaló.

A la par de estos profesores, y para beneficio de sus trayectorias estudiantiles, los tutores también se refirieron a docentes que los acompañaron no solo mediante la enseñanza de contenidos curriculares, sino también colaborando con sus proyectos y brindándoles orientaciones de vida. Resultaron para ellos figuras identificatorias y los recuerdan con afecto. Explicó **D**:

> Mucho tiempo se trabajó la cuestión vincular y la cuestión de integración en los grupos y la cuestión de la no violencia, pero no la violencia física que hablábamos con ellos, de defenderte del bullyng, la violencia hasta verbal, de cómo trasmitirnos entre nosotros, docentes y estudiantes.

A trajo el recuerdo de una profesora cuya personalidad y estrategias de enseñanza favorecían la organización del grupo-clase y la motivación por el aprendizaje. **M**, por su parte, destacó: "[…] los profesores en Polimodal fueron diferentes y yo creo que de ahí saqué la inspiración de muchos profesores, quiero decir, que me inspiraban a ser profesor".

Sin embargo, la "inspiración" para ser docentes tuvo sus vicisitudes por distintas cuestiones. **D** y **A**, comenzaron otras carreras, no se sintieron motivados por ellas, las dejaron y después se inscribieron en los Profesorados. **M** hubiese deseado ser ingeniero, pero no podía radicarse en otra ciudad por razones económicas y eligió un Profesorado en Santa Rosa. Sus trayectorias en la Universidad son disímiles ya que sus circunstancias de vida los llevaron a realizar distintos recorridos y, además, porque los planes de estudio de los Profesorados poseen diferencias en la organización de las asignaturas correspondientes a los distintos campos de la formación.

Los tres ya tuvieron la experiencia de algún tipo de práctica con alumnos del secundario. El

tutor **A,** quién considera la educación como un trabajo social, advierte que muchas veces los adolescentes viven estados emocionales que los afectan en el aprendizaje y comentó su preocupación por poder explicar una y otra vez para que con su enseñanza los chicos comprendan los temas científicos. **D** agregó que en las escuelas aparecen situaciones de gran complejidad: "drogas, violencia institucional, género [que] estuvo siempre, uno […] se enfrentó con profesores y profesoras porque también lo viví, que pasen la raya de lo educativo". Entonces se preguntó cómo proceder con estos chicos, de qué manera integrarlos y que aprendan. Le dio importancia a la comprensión lectora poniendo énfasis en los jóvenes que no proseguirán estudios superiores y que deberán manejar documentos e información sobre derechos y obligaciones como trabajadores y ciudadanos. **M**, el más avanzado en la carrera, relató su experiencia en el espacio de Práctica (Residencia). Habló de la violencia escolar y de la etiqueta de "inútiles" con que marcan a algunos alumnos. Respecto de su práctica dijo:

> Uno tiene que promediar lo que va a dar, lo que tiene que enseñarles a ellos [...] yo creo que el 50% de la clase era "no nos insultemos, trabajemos en grupo" y en un momento, ya de la mitad para adelante estaban re enganchados, y cuando vos los lográs enganchar no están molestos porque están interesados.

Los testimonios hablan de la posición en que hoy se encuentran estos futuros docentes. Sin embargo, siguiendo a Ballario (2003) nuevos descubrimientos, visiones distintas de determinadas situaciones o la resignificación de lo vivido pueden llevar a nuevos posicionamientos; término que refleja la movilidad de los procesos psíquicos y que puede hacerse extensivo a las características y a la dinámica de la profesión docente. No se trata de cristalizarse en un lugar fijo, inamovible, pues la propia historia, las características institucionales, los alumnos de cada año y el escenario donde se desarrollan las prácticas, demandan nuevas disposiciones y modalidades de enseñanza acordes a los sujetos del aprendizaje y al contexto.

A modo de conclusión

Las actividades de enseñanza y de investigación reseñadas muestran el potencial de los relatos de experiencias autobiográficas durante la formación docente. De allí surgen imágenes de profesores a los cuales los estudiantes no quisieran parecerse, pero también se destacan figuras muy significativas en sus vidas, referentes identificatorios que supieron enseñar y orientar su trayectoria desde una posición de saber y autoridad que incluye el respeto, la paciencia, la disposición al diálogo y la motivación por la enseñanza.

Mediante la tarea realizada, quienes hoy están en el primer año de los Profesorados resaltaron las cualidades docentes más valoradas y, a la vez, pudieron aproximarse a distintas problemáticas que atraviesan el sistema educativo, como las condiciones laborales

de los docentes y la problemática de género. Es el inicio de un camino que puede conducir a cambios de posición subjetiva favoreciendo otras experiencias y el compromiso con la carrera.

Para los tutores entrevistados, rememorar sucesos que los marcaron subjetivamente, interpretarlos y otorgarles nuevo significado a la luz de los conocimientos que fueron construyendo durante el Profesorado, los sitúa en una posición diferente a la de sus comienzos. Hoy pueden reflexionar sobre el desafío que representa la educación en contextos sociales complejos, con adolescentes atravesados por diversas problemáticas y se preguntan cómo actuar para relacionarse con ellos, integrarlos al grupo y posibilitar sus aprendizajes. Es un posicionamiento distinto, crítico y reflexivo que, esperamos, siga enriqueciéndose mediante la experiencia y el intercambio con sus alumnos y colegas cuando se incorporen a las escuelas como nuevos profesionales de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

Aiello, B; Iriarte, L. y Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. *Memoria Académica. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. En: www.memoria.fahce.unlp.edu.ar. Consultado en mayo 2017.

Ballario, J. (2003). *Las ventanas del deseo. Un intenso recorrido por nuestro paisaje interior*. Libros EnRed. En: http://books.google.com.ar/books. Consultado en septiembre 2019.

Consejo Interuniversitario Nacional (2012). *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios.* http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/Lineamientos%20generales%20de%20la%20formacion%20docente-1%20documento%20CIN%20julio%202012.pdf

Diker, G. y Terigi, F. (2003). La formación de maestros y profesores hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Pascualetto, G. y Franco J. (2018). Formación docente de profesores universitarios: hacia un cambio de posición subjetiva. Revista de Ciencias de la Educación. ISSN 2362 – 3349. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Vol. 2 N° 13 (pp. 3-16). En: https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/380

Sautu, R. (1999) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir el testimonio de los actores. Buenos Aires: Editorial de Belgrano. Universidad de Belgrano.

Categorías teóricas para analizar el aprendizaje en entornos virtuales: *construcción de un marco teórico provisorio*

SABULSKY, GABRIELA (Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC)
gsavulsky@unc.edu.ar

Resumen

El proyecto de investigación "Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje" se propone en términos generales analizar las preferencias y estrategias de aprendizaje que ponen en juego los estudiantes en los entornos digitales. En singular esta ponencia pretende compartir algunos avances del marco teórico. Sin la pretensión de adentrarnos en los proceso cognitivos de los estudiantes, buscamos las huellas que sus actividades dejan en los entornos virtuales. El aprendizaje supone un proceso de interacción con un saber, con otros y con un entorno tecno-pedagógico. Las acciones que realizan los estudiantes responden sin duda a una propuesta que ponen en acto un modelo educativo. En este sentido recurrimos a tres modelos contextuales que nos permiten entender el aprendizaje situado en un contexto, donde lo que prima es la actividad que se realiza para aprender. En segunda instancia hemos sistematizado un línea de antecedentes vincula a estudios desde una perspectiva psicológica. Por último, profundizamos en el Modelo de Estilo de Aprendizaje Unificado. Este recorrido teórico nos ha permitido ingresar a un ámbito conceptual desconocido que, sin embargo, nos parece potente para entender las acciones que los estudiantes realizan a la hora de recorrer los entornos virtuales, detenerse en alguna página, visualizar un video, hacer una tarea, en definitiva, sus estrategias puestas al servicio del aprendizaje.

Palabras claves: Aprendizaje, entornos virtuales, preferencias, estrategias, estilos.

Categorías teóricas para analizar el aprendizaje en entornos virtuales: construcción de un marco teórico provisorio

Indagar acerca del aprendizaje a partir de lo que el estudiante hace para aprender

La investigación "Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje" (Proyecto consolidar 2018-2021) se propone conocer

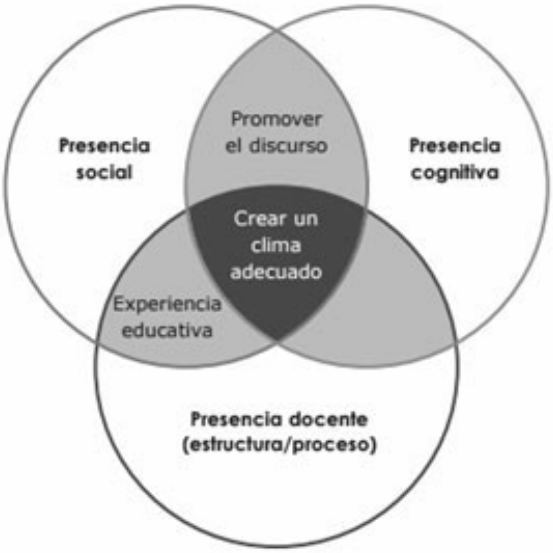
qué acciones realizan los estudiantes para aprender en los entornos virtuales y analizar si estas actividades se articulan en trayectos y rutinas de aprendizaje. Las preguntas que nos formulamos al diseñar el proyecto fueron: ¿Qué hace un estudiante para aprender en los entornos virtuales que habita: plataformas educativas y espacios virtuales de comunicación y colaboración?; ¿Qué espacios percibe como más favorables para el aprendizaje?; ¿Ofrecen las analíticas información significativa sobre lo que hace el estudiante para aprender?; ¿Podemos reconocer secuencias de actividades que nos permitan reconstruir rutinas de aprendizaje en entornos virtuales?.

El aprendizaje, ya sea en instancias presenciales o virtuales, supone, al menos: el sujeto que aprende, un objeto a aprender y el componente situacional. El reconocimiento de estos aspectos permite delimitar las particularidades del sujeto que es destinatario de una propuesta de enseñanza, las características del contenido a apropiarse y la situación en que ese proceso tiene lugar (Baquero, 2001). Contemplando estos tres componentes desde un enfoque sociocultural (Wertsch, 1985), los supuestos sobre el aprendizaje que están en la base del diseño de investigación son:

> |El aprendizaje se produce a partir de la interacción siempre con otros (docentes y compañeros) y en relación a contenidos específicos, por tanto se busca conocer las acciones que realizan los estudiantes en esas instancias de interacción.
>
> |La interacción está promovida por un conjunto de actividades que, a través de las consignas, funcionan como mediadoras en el acceso y producción de conocimientos. En tal sentido, el entorno y las consignas de actividades pueden funcionar como marco prescriptivo de la acción.
>
> |El aprendizaje siempre supone un sujeto activo, que lleva adelante acciones para aprender. (estudiantar)

"Hay una gama de actividades vinculadas con la condición de alumno que complementan las actividades de enseñanza. Por ejemplo, los profesores explican, describen, definen, refieren, corrigen, estimulan. Los alumnos repiten, practican, piden ayuda, repasan, controlan, sitúan fuentes y buscan materiales de estudio". (Fenstermacher 1997, pág. 154)**.** Pensar esta dinámica en la virtualidad nos lleva a considerar que los profesores realizan una serie de actividades que quedan plasmadas en los entornos que diseñan y que los alumnos responden a ellas de modo singular, igual que en la presencialidad. Diversos autores (Fenstermacher 1997, Litwin 2008, entre otros) destacan la idea que la enseñanza no es sinónimo de aprendizaje, en el marco de este estudio se propone considerar que las propuestas virtuales funcionan como marco regulatorio de la acción del estudiante, no obstante, éste toma sus propias decisiones que pueden están o no estar en consonancia con las actividades de enseñanza. En este sentido nos referimos a aprendizaje como aquellas

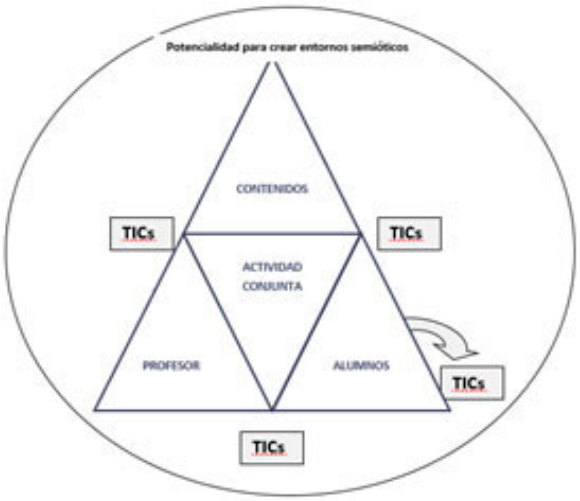
acciones que realizar el estudiante para adquirir un contenido (Fenstermacher 1997, pág. 154).



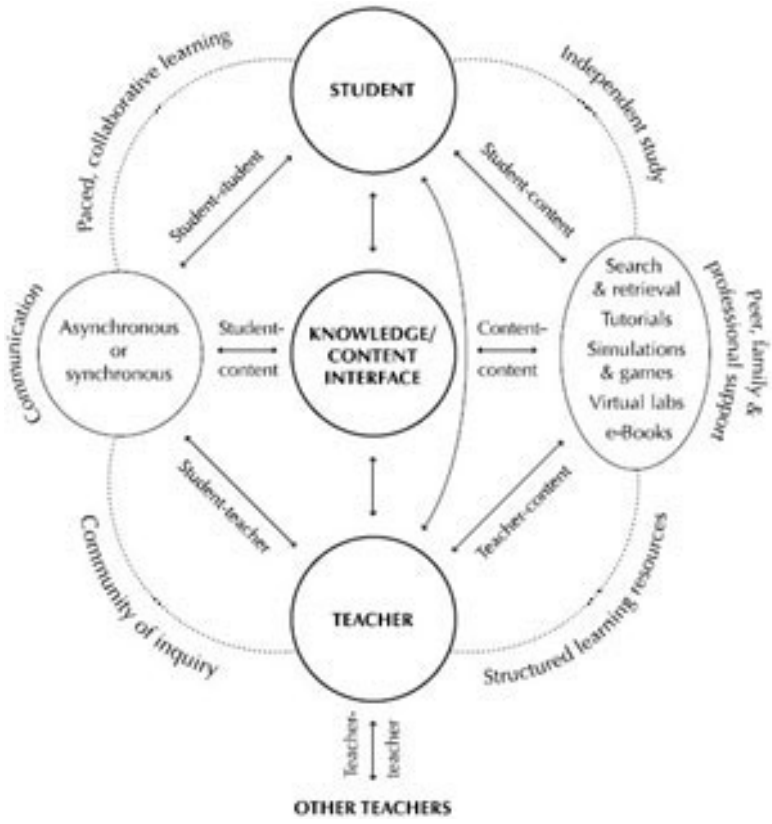
Fuente. Garrison y Anderson, 2005, p.49

Tres modelos contextuales nos permiten entender el aprendizaje situado en un contexto, donde lo que prima es la actividad que se realiza para aprender. El modelo propuesto por Garrison-Anderson, publicado en el libro El e-learning en el siglo XXI del año 2005. En este planteo teórico el aprendizaje se da a partir de la interacción del estudiante (presencia cognitiva) con la presencia docente y social dentro de un entorno, en nuestro caso, virtual.

Otro modelo que también explica esta relación es la Teoría de la Actividad Conjunta de Coll y Onrubia (2004,2008), entre otros.



La clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos que conforman el triángulo interactivo (o triángulo didáctico): el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del profesor y las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Desde este modelo sería posible analizar el aprendizaje a través de observar/reconstruir la interactividad, es decir, la actividad conjunta (es decir, no alcanza con ver lo que hace el alumno, es necesario ver qué andamios, ayudas o simplemente intervenciones hace el docente y los compañeros aunque no sean nuestro tema de estudios). Es decir, nuestra intención es reconstruir qué hace el alumno a partir de la situación contextual en la que se encuentra. En este punto, cabe señalar que entendemos al alumno como la persona más que Perkins (1994) caracteriza en su concepción acerca de la cognición y a la idea de que ella se distribuye y desparrama en el entorno (material y simbólico), en otros sujetos y en herramientas que forman parte de cada situación de aprendizaje. El gráfico ha extraído de Ospina Ospina y Pelaez Valencia (2016)



Por último, un tercer modelo especialmente relacionado al aprendizaje en la virtualidad: Modelo de aprendizaje de interacción en línea (OILM). El OILM lo que hace es desagregar cómo se da la actividad conjunta, en el centro ubica el conocimiento y plantea una serie de relaciones dentro de la actividad conjunta, todas suponen una interacción con el contenido/ conocimiento, de manera asincrónica o sincrónica. La actividad conjunta supone un estudiante comprometido mentalmente, es decir, dando cuenta de su presencia cognitiva. El gráfico ha sido extraído de Anderson (2008, p. 61).

Al avanzar en el foco de nuestra investigación el centro de preocupación es cómo dar cuenta de la presencia cognitiva, aun reconociendo que se trata de una derivación de un sistema de actividad donde intervienen otras personas, contenidos y dispositivos (herramientas, recursos, tareas, consignas). ¿Cómo caracterizar la persona-más que aprende a través de la virtualidad?, ¿cómo se desparrama su cognición? (Perkins 2001).

Preferencias y estrategias de aprendizaje una secuencia posible

Navegando en la superficie de este proceso complejo que implica el estudiantar (Fenstermacher 1997) la distinción entre estilos, preferencias y estrategias de aprendizaje realizada por Sadler-Smith (1996) (citado por Smith y Dalton, 2005, p. 6 en Lago, Colvin y Cacheiro, 2008) nos resulta útil para hacer foco en la categoría conceptual "preferencia de aprendizaje", es decir, en una propuesta de enseñanza virtual ¿qué prefiere hacer el estudiante? El autor define la preferencia de aprendizaje como el modo preferido de aprender que puede variar en el mismo estudiante en función de la tarea y el contexto.

¿Pueden las preferencias de aprendizaje dar cuenta de ciertas estrategias de aprendizaje? Siguiendo al mismo autor, las estrategias de aprendizaje representan el plan de acción adoptado para la adquisición del conocimiento, habilidades o actitudes a través del estudio

o la experiencia. Es la forma en la que se decide realizar una tarea de aprendizaje, por ejemplo: demostración, discusión y práctica. (pág.3) Nisbet y Shucksmith (1986) las definen como "las secuencias integradas de procedimientos o actividades **que se eligen** con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos". En tanto Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) haciendo una síntesis de muchos autores las caracterizan como:

> | "Son procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas.
>
> | Su uso implica que **el aprendiz tome decisiones y las selecciona de forma inteligente** de entre un conjunto de alternativas posibles, dependiendo de las tareas cognitivas que le planteen, de la complejidad del contenido, situación académica en que se ubica y su autoconocimiento como aprendiz.
>
> | Su empleo debe realizarse en forma flexible y adaptativa en función de condiciones y contextos.
>
> | Su aplicación es intencionada, consciente y controlada. Las estrategias requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos, de lo contrario se confunden con simples técnicas para aprender.
>
> | El uso de estrategias está influido por factores motivacionales-afectivos de índole interna (por ejemplo, metas de aprendizaje, procesos de atribución, expectativas de control y autoeficacia, entre otros) y externa (situaciones de evaluación, experiencias de aprendizaje, entre otros)". (pág. 254)

Por su parte, Pozo (2000) y Portilho (2009) presentan estrategias de aprendizaje divididas en tres bloques conforme al tipo de aprendizaje solicitado:

> | **Revisión y Recirculación de la información** (aprendizaje memorístico): estrategias que se apoyan de un aprendizaje asociativo y sirve para reproducir eficazmente un material que normalmente es una información verbal. En la revisión se usan técnicas rutinarias o habilidades:repetir, marcar, destacar, copiar, etc.
>
> | **Elaboración** (aprendizaje significativo): estrategia dirigida a la construcción de significados a través de metáforas o analogías. En la elaboración se utilizan las técnicas de palabras clave, imágenes, rimas, parafraseo, abreviaturas, códigos, analogías y la interpretación de textos.
>
> | **Organización** (aprendizaje significativo): estrategia que produce estructuras cognitivas más complejas a través de relaciones de significados. En la organización se utilizan la formación de categorías, redes de conceptos, redes semánticas, uso de estructuras textuales, construcción de mapas conceptuales, etc.

Estos aportes de autores clásicos que trabajan sobre el concepto de estrategias, nos permite formularnos una serie de interrogantes para enfocar nuestra mirada hacia lo que los estudiantes hacen en los entornos virtuales. ¿Qué acciones de revisión realizan y cómo poder dar cuenta de ellas?, ¿Qué acciones realizan con la información una vez que acceden?, ¿Cómo se organizan con ella para estudiar?. ¿Hasta dónde es posible indagar? La investigación se centra en las interacciones vinculadas al procesamiento y producción de la información.

Más a largo plazo, estilos de aprendizaje. Aportes desde una perspectiva cognitiva.

A diferencia de las preferencias y estrategias y, a la vez, como consecuencia de ellas, algunas aportes teóricos se ocupan de analizar los estilos de aprendizaje, entendidos como las maneras habitual de adquirir conocimiento, habilidades o actitudes a través del estudio o la experiencia. Según los autores consultados (Sadler-Smith, 1996) el estilo es relativamente estable y es la forma típica con la que el individuo que aprende se acerca al aprendizaje.

Los estudiantes aprenden haciendo muchas cosas diferentes: viendo y escuchando; reflexionando y actuando; razonan lógicamente e intuitivamente; memorizan y visualizan (Felder, 1995). Fariñas. G (1995) plantea desde una postura holística que los estilos podrían ser definidos como "las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje"[1] El estilo de aprendizaje hace referencia a los rasgos cognitivos, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, seleccionan medios de representación. (Woolfok 2006, citado por Silva Sprock 2018)

Alonso Pandoja Ospina y otros (2013) presentan una clasificación interesante sobre modelos que se debaten entre estilos cognitivos y de aprendizaje. Luego de una revisión exhaustiva que realizan los autores, concluyen en que la definición de modelos de estilos es el resultado de una red de investigaciones que adaptan teorías clásicas a contextos específicos y recomiendan avanzar con cautela cuando se trate de implementar un modelo de estilo de aprendizaje. Este artículo sirve de ordenador del estado de la cuestión y a la vez permite reconocer la amplitud del enfoque que deberíamos sostener a lo largo de nuestro estudio. Los autores agrupan las diferentes teorías o modelos en las siguientes categorías:

[1] El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. JUAN SILVIO CABRERA ALBERT; GLORIA FARIÑAS LEÓN https://drive.google.com/open?id=0B1gAep6NcAKRYno1U0R0LXJjR3ZUTmo-5cWtVU19mWGhfTFh3

1. Estilos basados en los procesos mentales que transforman la información en conocimiento.

2. Estilos basados en la experiencia, principalmente recuperada a través de los sentidos.

3. Estilos basados en los canales de percepción de la información

4. Estilos basados en las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego

5. Estilos basados en las interacciones con otras personas.

En virtud de nuestro objeto de investigación, recortaremos el análisis a mirar las actividades que realizan los estudiantes contemplando las experiencias que realizan y los canales de percepción (en nuestro caso de acceso a la información) que ponen en juego, es decir, vamos a centrarnos en las categorías dos y tres planteadas por Pandoja Ospina que, entendemos, se encuentran totalmente vinculadas.

Algunos referentes históricos y conceptuales

Uno de los modelos clásicos más citado y adaptado en diversos trabajos científicos es la propuesta de Kolb de durante las décadas 70/80, actualizada 40 años después por el mismo autor al proponer en 2013 nueve estilos (KLSI 4.0). Este autor considera que el aprendizaje depende de la forma de percibir y procesar la información con fuerte intervención de los sentidos en la percepción. El modelo desarrollado por Kolb (1984) considera que cada sujeto enfoca el aprendizaje en una forma peculiar, producto de la herencia, las experiencias anteriores y las exigencias actuales del ambiente donde se mueve (Cazau 2004). De su modelo se desprenden cuatro estilos de aprendizaje:

| Aprendizaje divergente, caracterizado por un buen desempeño en actividades concretas y observación reflexiva; una de las fortalezas de esta tipificación es la capacidad imaginativa, es decir, la facilidad de responder a situaciones concretas desde variadas perspectivas. Kolb (1984a) define en el estilo divergente a las personas que funcionan bien en escenarios que exigen producción de ideas.

| Aprendizaje convergente responde a un grupo de estudiantes que privilegian la conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA). Estos estudiantes se caracterizan por desempeñarse mejor en las pruebas que requieren respuesta o solución concreta, por organizar sus conocimientos usando un razonamiento hipotético deductivo, y por orientarse más por las cosas que por las personas. Ellos funcionan bien en proyectos prácticos, clasificación de información y ejercicios de memorización (Kolb, 1984b).

| Aprendizaje convergente se distinguen por su habilidad para adaptarse e involucrarse en situaciones nuevas; se sienten cómodos con las personas; son intuitivos, observadores, pragmáticos y relacionan contenidos; son imaginativos y emocionales; prefieren estrategias metodológicas como trabajar en grupo, ejercicios imaginativos, trabajos de expresión artística, leer y discutir temáticas, realizar gráficos ilustrativos y entrevistas, actividades incluidas en el desarrollo del curso (Kolb, 1984b).

| Aprendizaje acomodador se caracteriza porque privilegian la conceptualización y abstracción, además de la observación reflexiva, ya que es llevada más hacia las ideas y los conceptos; buscan crear modelos y valorar la coherencia (Kolb, 1984b).

Otro aporte interesante sobre estilos de aprendizaje definidos por los canales de percepción lo encontramos en Felder y Silverman (1988) y una adaptación de Felder y Soloman (1996) con el Modelo ILS, que según la revisión bibliográfica realizada integra los aportes de Kolb, Gregorc, Dunn y Dunn. Proponen cuatro dimensiones (Silva Sprock 2018): 1. Visuales - Verbales, 2.Sensitivos - Intuitivos, 3.Secuenciales - Globales y 4.Activos - Reflexivos. Algunos ejemplos que muestran preferencias:

| A los estudiantes activos les gusta probar algo, hacerlo y ver si funciona, particularmente en grupos

| Los estudiantes reflexivos quieren pensar primero, tomar notas en clase y trabajar solos.

| A los estudiantes intuitivos les gusta descubrir posibilidades, captar nuevos conceptos y trabajar con abstracciones.

| Los estudiantes visuales desean ver imágenes, diagramas, diagramas de flujo, películas y demostraciones

| A los estudiantes verbales les gusta escuchar y discutir información, grabar conferencias y explicarse a sí mismos.

| A los estudiantes secuenciales les gusta moverse paso a paso a través del material, progresar lógicamente a la solución de un problema.

| Los estudiantes globales quieren ver el panorama general, captar la información de forma aleatoria antes de agruparse y trabajar de forma intuitiva (Hawk and Shah, 2007).

Características de las cuatro dimensiones de ILS (Felder y Silverman 1988, Felder, 1993)

Sensing Práctica y observación. Se basa en la sensación física. Prefiero lo concreto: hechos y datos. Prefiero la repetición	Intuitivo Dibuja en la visión Imaginativa e interpretativa. Prefiero lo abstracto: teoría y modelado. Prefiero variación
Visual Muéstrame cómo' Prefiero imágenes y diagramas.	Verbal 'Dime cómo' Prefiero explicaciones escritas y habladas.
Activo 'Vamos a probarlo' Procesar la información por actividad física. Aprender trabajando con otros.	Reflexivo 'Vamos a pensarlo' Procesar la información introspectivamente. Aprender trabajando solo o en pareja.
Secuencial Comprender en pasos continuos e incrementales. Proceso de razonamiento lineal. Pensamiento y análisis convergentes.	Global Entender en grandes saltos. Proceso de razonamiento tácito. Sistema de pensamiento y síntesis.

Algunos aportes más recientes que incorporan los entornos virtuales

Nos interesa en particular el aporte de Popescu, E. (2009) que resumen en el artículo *Abordar la crítica del estilo de aprendizaje: el modelo de estilo de aprendizaje unificado revisado.* La propuesta que la autora elabora supone una reconstrucción de dimensiones propuestas por los autores que antes hemos citado, que dan cuenta de la producción sobre el tema en los últimos 30 años. En este artículo se plantean varia ideas que son oportunas para nuestra investigación:

1] Define el estilo de aprendizaje como "todo lo que es característico de un individuo cuando él/ella está aprendiendo, es decir, una manera específica de abordar una tarea de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje activadas para cumplir la tarea.

2] Advierte sobre la crítica a los instrumentos más que a los modelos y los riegos de etiquetar al estudiante.

3] De los modelos de estilo de aprendizaje propuestos a lo largo de estos años se

observa una confusión teórica y la superposición de conceptos para definir las mismas características.

4] La dificultad de abordar el tema dada la complejidad implícita del proceso de aprendizaje, entendido como interdependiente de múltiples factores algunos propios del sujeto y otros del contexto.

5] La necesidad de recuperar dimensiones que sean posibles de abordar en la modalidad de aprendizaje mediado por tecnologías (en la web).

6] En todos los casos, estamos planteando preferencias más fuertes o débiles de una dimensión, dice la autora que los estudiantes pueden exhibir características de dimensiones de estilo de aprendizaje opuestas. Esto hace al análisis de los modelos más flexibles.

7] Por tanto "dado que lo que almacenamos son preferencias individuales de aprendizaje, no estilos con una connotación positiva o negativa, no hay enojo por etiquetar o encasillar al alumno" (pag. 12).

Destacamos que este modelo está adaptado específicamente para entornos de aprendizaje electrónico, lo que lo hace más interesante para nuestro trabajo de indagación. A continuación se describen las preferencias que se incluyen en el Modelo de estilo de aprendizaje unificado (ULSM)[2] que se pueden identificar a partir de comportamientos observables del estudiante en un sistema educativo basado en la web:

| Modalidad de percepción: visual vs. verbal.
| Procesamiento de la información (conceptos abstractos y generalizaciones frente a ejemplos concretos, prácticos; serie vs. holística; experimentación activa vs. observación reflexiva; cuidadoso vs. no cuidadoso con los detalles)
| Dependencia de campo / independencia de campo.
| Razonamiento (deductivo vs. inductivo)
| Organizar la información (síntesis vs. análisis)
| Motivación (intrínseco vs. extrínseco; profundo vs. superficial vs. estratégico vs. resistente)
| Persistencia (alta vs. baja)
| Ritmo (concentrarse en una tarea a la vez frente a tareas y temas alternativos)
| Aspectos sociales (trabajo individual vs. trabajo en equipo; introversión vs. extroversión; competitivo vs. colaborativo)
| Instancia coordinadora (afectividad vs. pensamiento).

Cabe señalar que varias preferencias se desprenden de modelos anteriores como los

[2] Para una definición de cada dimensión se sugiere consultar el artículo completo.

analizados en el apartado anterior, mientras que otras no tienen una correlación directa. El artículo en el cual no apoyamos muestra el valor integrador del modelo ULSM pues desagrega en un ejercicio analítco los diferentes aspectos y los referentes que sostienen cada dimensión. Entre sus ventajas menciona la necesidad de definir una propuesta que integre las anteriores y que elimine las superposiciones de modelos preexistentes. En segundo lugar, nos afirma la idea de indagar preferencias y no en estilos absolutos, aceptando que las preferencias pueden ser más fuertes o más débiles. Por último, la autora expresa la intención de elaborar una categorización simplificada y precisa (modelado en base a características), en oposición al modelado basado en estereotipos.

Para ir cerrando

Este recorrido teórico nos ha permitido ingresar a un ámbito conceptual desconocido que, sin embargo, nos parece potente para entender las decisiones que los estudiantes van tomando a la hora de recorrer los entornos virtuales, detenerse en alguna página, visualizar un video, hacer una tarea.

Entendemos que este marco teórico es provisorio y que ninguno de los modelos propuestos se ajusta de manera completa a nuestras perspectivas de análisis, resulta complejo ceñirse a modelos con fuerte sesgo cognitivos, pensados para el aprendizaje en términos generales y en contextos presenciales.

Si bien el último modelo descripto de Elvira Popescu (2009) es un antecedente muy interesante para nuestro trabajo, algunos ejercicios de análisis presentados en el marco de este simposio muestran que su utilización nos deja aún muchas preguntas y la necesidad de adaptar algunas categorías o bien de reinventar su sentido a la luz de estas experiencias. Sin duda, los datos que estamos relevando del trabajo de campo nos permitirán validar o no la riqueza de este marco teórico o bien nos invitará a nuevas búsquedas que nos ayuden a entender los hallazgo encontrados.

Referencias bibliográficas

Alonso Pantoja Ospina, M., Duque Salazar, L.I., Correa Meneses, J.S. (2013) Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis, Revista Colombiana de Educación, N.o 64. Bogotá, Colombia. En línea en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-39162013000100004

Consultado en marzo 2020

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora.* Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Baquero Ricardo La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV Nº 9, 71-85; 2001 En línea en: https://www.researchgate.net/publication/328199034_La_educabilidad_bajo_sospecha
Consultado en marzo 2020

Cabrera, J. S. y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación, 37(1). En línea en http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf. Consultado en marzo 2020

Cacheiro, M., Colvin, L. y Lago, B. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas: Modelo EAAP. Revista Estilos de Aprendizaje, 2 (2). En línea en: http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/847. Consultado en marzo 2020

Cazau, Pablo. (2003). Estilos de aprendizaje: una herramienta para abarcar la diversidad del alumnado. Guía de aprendizaje, en MEN Chile, de: Educarchile, El portal de la educación. En línea en: http://www.educarchile.cl/ntg/docente/1556/article-75891.htm. Consultado en marzo 2020

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ª. Ed.). México: McGraw-Hill

Fariñas León, Gloria (1995) *Maestro, una estrategia para la enseñanza*, La Habana. Editorial Academia.

Felder, R. M. y Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Engineering Education, 78(7). En línea en: https://www.researchgate.net/publication/257431200_Learning_and_Teaching_Styles_in_Engineering_Education Consultado en marzo 2020

Felder, R. M. y Soloman, B. A. (1996). Learning styles and strategies. En línea en:

http://studenthublive.open.ac.uk/sites/studenthublive.open.ac.uk/files/Felder%20Learning%20Styles%20and%20Strategies.pdf. Consultado en marzo 2020

Fenstermacher, Gary D. (1997),*Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Ofelia Castillo y Gloria Vitale (trads.), México, MEC/Paidós (Paidós educador), pp. 149-159.

García Cué, J. L., Sánchez Quintanar, C., Jiménez Velázquez, M. A., & Gutiérrez Tapias, M. (2012). ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO EN DISCENTES DE POSTGRADO. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, *5*(10). En línea en: http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/961. Consultado en marzo 2020

Garrison, D.R. y Anderson , T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Heenaye M., Ashwin Gobin B., Naushad Ali Mamode Khan (2012) Analysis of Felder-Solomon Index of Learning Styles of Students from Management and Engineering at the University of Mauritius de (University of Mauritius). En línea en: https://www.academia.edu/2542335/Analysis_of_Felder-Solomon_Index_of_Learning_Styles_of_Students_from_Management_and_Engineering_at_the_University_of_Mauritius. Consultado en marzo 2020

Kolb, D. (1984a), Experiential learning experiences as the source of learning development. Nueva York: Prentice Hall. En línea en: https://www.academia.edu/3432852/Experiential_learning_Experience_as_the_source_of_learning_and_development. Consultado en marzo 2020

Kolb A. y Kolb D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4 (2). En línea en: https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amle.2005.17268566. Consultado en marzo 2020

Lago, B., Colvin, L. y Cacheiro, M. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifásicas. Modelo EAAP. Learning Styles Review 2(2), 2-22. En línea en: http://www.learningstylesreview.com. Consultado en marzo 2020

Litwin Edith (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Ed. Paidós, Bs.As.

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986): *Learning strategies*. Routledge and Kegan Paul, London. [Trad. (*1987*): Estrategias de Aprendizaje. *Santillana*, Madrid]

Silva Sprock, Antonio (2018) Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje.

Revista de Estilos de Aprendizaje. Vol.11 No.21 págs. 1-33. En línea en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399195. Consultado en marzo 2020

Ospina Ospina D.H y Peláez Valencia, L.E. (2016) Didácticas en la educación virtual: de la prolongación de la presencialidad, al reto de innovar. En línea en: https://www.researchgate.net/publication/304626451_Didacticas_en_la_educacion_virtual_de_la_prolongacion_de_la_presencialidad_al_reto_de_innovar. Consultado en marzo 2020

Perkins, David (2001). La persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje en Salomon, Gavriel (Comp) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Puello P., Fernández D. y Cabarcas A. (2014) Herramienta para la Detección de Estilos de Aprendizaje en Estudiantes utilizando la Plataforma Moodle. Universidad de Cartagena, Facultad de Ingeniería, Grupo de Investigación en Soluciones Tecnológicas de Nueva Generación para el Desarrollo Social, Industrial y Empresarial, E-SOLUCIONES, Cartagena – Colombia. En línea en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062014000400003&lng=es&nrm=iso. Consultado en marzo 2020

Portilho, E. (2009). *Cómo se Aprende? Estrategias, Estilos e MetacogniÇão*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Popescu, Elvira (2009). Addressing Learning Style Criticism: The Unified Learning Sytle Model Revisited. ICWL. 332-342. En línea en: https://www.researchgate.net/publication/220886548_Addressing_Learning_Style_Criticism_The_Unified_Learning_Style_Model_Revisited. Consultado en marzo 2020

Popescu, E., Badica, C. y Moraret, L. (2010). Accommodating Learning Styles in an Adaptive Educational System. International Journal of Computing and Informatics, 34, 451–462. En línea en:

http://www.informatica.si/PDF/34-4/06_Popescu-Accommodating%20Learning%20Styles%20in%20an%20Adaptive%20Educational%20System.pdf. Consultado en marzo 2020

Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2000) Los procedimientos como contenidos escolares: el uso estratégico de la información.Barcelona: Edebé.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Acerca de la necesaria incorporación de la neuropsicología al campo de las ciencias de la educación

SAPPIA, CRISTINA MARIA DEL MILAGRO (CIFFyH-FFyH-UNC)
crsappia@yahoo.com.ar

Resumen

La presente ponencia intenta dar cuenta de la ausencia de las neurociencias en el campo de las ciencias de la educación y bregar por su presencia. Es por la corteza cerebral y sus funciones que el sujeto de la educación puede desarrollar pensamiento, tener conciencia de sí mismo y de su entorno, desarrollar pensamiento crítico.

Se trata de las *funciones psicologías superiores*, producto de la evolución ontogenética del sujeto; cuyo desarrollo resulta del proceso de enculturación: la actividad que el individuo realiza en el medio activa mecanismos de carácter mediacional, que requieren de estructuras psicológicas superiores, de naturaleza central y origen cultural, que se sustentan sobre la organización cerebral a través de organizaciones anatómicas estables (Luria, 1932)

Ya lo había expresado Vigotsky 1988; p. 77/78 "La historia del desarrollo de las funciones psicológicas es imposible sin un estudio preliminar de su prehistoria de sus raíces biológicas y de su disposición orgánica".

Para quienes investigamos tanto desde la psicología socio histórico cultural como desde la psicología cultural, se configura –casi como un deber- tener presente las funciones cerebrales superiores que hacen posible nuestro pensamiento y pensamiento sobre pensamiento; y a la vez, tener presente la base anatómico fisiológico que hace posible tales funciones.

Palabras clave: Consciencia, Corteza cerebral, Función ejecutiva, Funciones psicológicas superiores, Pensamiento.

Acerca de la necesaria incorporación de la neuropsicología al campo de las ciencias de la educación

Desarrollo

La presente ponencia intenta dar cuenta de la ausencia de las neurociencias en el campo de las ciencias de la educación y bregar por su presencia.

De las ciencias que lo conforman, la filosofía fue su madre, posteriormente la ciencia positiva; en la actualidad, imperan los enfoques hermenéuticos con una fuerte impronta de la antropología social. Modelos estos, en los que sustento mis investigaciones.

Desde mis inicios, como pedagoga primero y después también como investigadora, me preguntaba: ¿A quién educamos?, me respondía, en términos de Bourdieu, que educamos a un sujeto social cuyo campo social le había dotado de determinadas disposiciones hacia el aprendizaje.

Lo cual sigo sosteniendo.

A la vez, me preguntaba acerca de cada sujeto de aprendizaje, ¿Qué pasa con su cuerpo, con su cerebro? Recuerdo mis inicios en psicopedagogía, cuando un ángulo en estrella en el Bender era indicador de problema neurológico. Mi oficio naufragaba. Debía derivar al neurólogo, sin saber porque. El niño comenzaba a deambular.

El sujeto de la educación tiene cerebro

Si. Pareciera una obviedad. Pero en el campo de las ciencias de la educación aparece soslayado. En las últimas décadas, hemos asistido a planes de estudio enraizados en la psicología y de esta el psicoanálisis para pasar actualmente a la antropología social. El sujeto de la educación porta un aparato psíquico. El sujeto de la educación deviene y se mueve en un contexto social.

Ahora bien, es por la corteza cerebral y sus funciones que el educando puede sentir sus lazos familiares, y concienciar su entorno.

Se trata de las *funciones psicologías superiores*, producto de la evolución ontogenética del sujeto; cuyo desarrollo es el resultado del proceso de enculturación: la actividad que el individuo realiza en el medio activa una serie de mecanismos de carácter mediacional que ponen en marcha reacciones asociadas, que requieren de la utilización de estructuras psicológicas superiores, de naturaleza central y origen cultural, que se sustentan sobre la organización cerebral a través de organizaciones anatómicas estables (Luria, 1932)

Ya lo había expresado Vigotsky 1988; p. 77/78; A la vez, diferenciando al sistema nervioso humano del de otras especies

> "Las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural (…) La historia del desarrollo de las funciones psicológicas es imposible sin un estudio preliminar de su prehistoria de sus raíces biológicas y de su disposición orgánica". .

Las funciones psicológicas superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social. Dentro de las mismas se incluyen la conciencia, el pensamiento ligado al lenguaje y la función ejecutiva.

La condición para que una función psicológica pase a ser *superior* es que sea: consciente, orientada a objetivos, y voluntaria.

La función ejecutiva

El concepto de función ejecutiva de la conciencia en el campo científico de la neuropsicología, deviene de la obra de Vigotsky (1986, p. 129) ligada a su tratamiento de la relación entre lenguaje y pensamiento; a partir del cual sentaba las bases para una teoría de los procesos de regulación en el niño. Tales procesos aparecían ligados al contexto histórico cultural en que se mueve el sujeto de aprendizaje.

De la amplia gama de acepciones relevadas en el estado del arte, adhiero a la definición que ofrece David Pineda (2000, p. 764):

> La función ejecutiva es un conjunto de habilidades cognoscitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el inicio de las actividades y de las operaciones mentales, la autorregulación y la monitorización de las tareas, la selección precisa de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y su organización en el tiempo y en el espacio.

Acerca de la base neurofisiológica de la función ejecutiva, la bibliografía consultada muestra coincidencias entre los autores en reconocer el papel preeminente de los lóbulos frontales sin caer en una postura localizacionista, como expresa Ana M. Soprano (2003, p. 44):

> "No sería prudente asociar directamente funciones ejecutivas con funciones del lóbulo frontal. Tal como lo señala Stuss (1992), un abordaje estrictamente localizacionista parece ser inapropiado."

Por su parte, David Pineda (2000, p. 764) profundiza la línea que inaugurara Luria con el concepto de unidad funcional y toma de él el concepto de tercera unidad funcional, que es definida como la unidad para programar, regular y verificar la actividad, por ende, la que posibilita la conciencia y de ésta la función ejecutiva:

> Se presume que la función ejecutiva es una actividad propia de los lóbulos frontales, más específicamente de sus regiones más anteriores, las áreas prefrontales, y sus conexiones recíprocas con otras zonas del córtex cerebral y otras estructuras subcorticales, tales como los núcleos de la base, el núcleo amigadalino, el diencéfalo y el cerebelo. [...] Los lóbulos frontales representan un sistema neurológico muy complejo (Luria, 1966, Welsh & Pennintong, 1988). La complejidad de los lóbulos frontales es evidente en los diversos sistemas de conexiones recíprocas con el sistema límbico (sistema motivacional), con el sistema reticular activador (sistema de atención sostenida), con las áreas de asociación posterior (sistema organizativo de los reconocimientos), y con las zonas de asociación y las estructuras subcorticales (núcleos de la base) dentro de los mismos lóbulos frontales (sistema de control sobre las repuestas comportamentales).

En la Universidad de Navarra, Sánchez-Carpintero (2004, p. 189) considera que la base anatomofisiológica de la función ejecutiva no es privativa de los lóbulos frontales:

> El concepto de función ejecutiva se ha construido a partir de los déficits observados en adultos con lesiones en las regiones pre-frontales. Posteriormente se han comprobado déficits similares en sujetos con lesiones en otras estructuras, como los ganglios basales y el tálamo, indicando que es posible que no todas las funciones ejecutivas tengan su asiento en el lóbulo frontal.

Hasta aquí, hemos realizado un breve recorrido neuropsicológico y neurológico de la función ejecutiva. Veamos ahora las bases sociales de su existencia y desarrollo.

La función ejecutiva, función de la conciencia.

Cabe comenzar este apartado con dos conceptos del pensamiento de Vigotsky, fundantes tanto de la psicología socio histórica cultural como de la psicología cultural. Se trata de la '*ley de la doble formación'* y de la *'zona de desarrollo próximo'*.

La ley de la doble formación que impregna todo su pensamiento sintetiza su postura en relación con la preeminencia de lo social, situado, cargado de sentido para el desarrollo de nuestras funciones superiores; preeminencia que no desconoce al individuo único, con historia personal y tradición familiar, ya que toda actividad requiere de una reelaboración interna por parte del sujeto.

> "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)" (Vigotsky, 1988, p. 94)

Asimismo, resulta interesante ver como la ley de la doble formación aparece en otro concepto, el de "zona de desarrollo próximo" a la cual Vigotsky (1988, p. 133) la define así:

> "No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"

Como se puede apreciar, la primera etapa de la ley de la doble formación, la etapa interpsicológica, actúa en la zona de desarrollo próximo hasta llegar a un nuevo nivel de desarrollo real, momento éste en que se cumple la segunda etapa, la etapa intrapsicológica, en la cual opera la consciencia, a la que define como "contacto social con uno mismo" (Riviere, 1987, p. 128); la conciencia además de tener una estructura semiótica, tiene un origen cultural y una función instrumental de adaptación.

La conciencia comienza a ser abordada por Vigotsky desde "su preocupación por la incapacidad de la reflexología para explicarla adecuadamente" (Riviere, 1987, p. 128); así, en 1924 dio una conferencia sobre "la conciencia como problema de la psicología de la conducta" que constituiría el Manifiesto de la escuela sociocultural de Moscú. De allí surge la génesis social de la conciencia, a la vez que la definiría como "contacto social con uno mismo" (*íb*.)

Para Vigotsky la 'actividad' constituye lo que los cognitivistas llamarían

> 'la arquitectura funcional' de la conciencia; se trata de la actividad entendida como 'mediación' o lo que es lo mismo un "sistema de transformación del medio con ayuda de instrumentos" (*íb*.);

Por ello, "… el análisis de los signos es el único método adecuado para entender la conciencia humana" (*Íd*., p. 134); la conciencia además de tener una estructura semiótica, tiene un origen cultural y una función instrumental de adaptación.

La función ejecutiva, surge en la obra de Vigotsky (1986, p. 129) con el objeto de explicar el concepto de conciencia:

> La actividad de la conciencia puede tomar distintas direcciones, puede iluminar sólo unos pocos aspectos del pensamiento o un acto. Recién he atado un nudo, lo he hecho tan conscientemente que no puedo explicar cómo, puesto que mi conocimiento estaba más centrado en el nudo que en mis propios movimientos, en el cómo de mi acción. Cuando la última se convierte en objeto de mi conocimiento tendré entonces conciencia total de la misma. Usamos el término conciencia para dar a entender conocimiento de la actividad de la mente, la conciencia de ser consciente.

Jerome Bruner (1994, p. 83), ya en la psicología cultural, parafraseará a Vigotsky para resaltar que el control consciente de una conducta requiere su existencia previa:

> Sobre la conciencia dice Vigotsky: 'La conciencia y el control aparecen tan sólo en una etapa tardía del desarrollo de una función, después de haber sido usados y practicados inconsciente y espontáneamente para poder someter una función al control intelectual, primero debemos poseerlo' esto sugiere que antes del desarrollo del control consciente, autodirigido, la acción es, digamos, una respuesta más directa o menos mediata al mundo. La toma de conciencia o la *reflexión* es una manera de evitar que la mente dispare desde la cadera

Más adelante, Bruner describe dos modalidades de pensamiento; una de las cuales es narrativa, ella "se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso" (*íd*., p. 25); que a la vez cuenta con dos panoramas simultáneos, uno de ellos, el panorama de la conciencia, que se refiere a lo que saben, piensan o sienten los sujetos que intervienen en el panorama de la acción, del mundo de la cultura reinterpretado por el sujeto.

También Pilar Lacasa (1995, p. 77), representante de la psicología socio histórico cultural, recupera de Vigotsky una definición de conciencia, en la que refiere a la función ejecutiva y destaca su función de autorregulación ligada a la conciencia, mediada por la cultura, que la hace posible:

> En relación con la noción de autorregulación, inseparable de la de conciencia, sintetizaríamos en tres puntos la novedad de su aproximación (Kozulin, 1990). En primer lugar, Vigotsky [...] considera a la conciencia como 'un todo en el que funciones separadas se unen unas a otras en la actividad' (Vigotsky, 1987, p. 43). De ahí, que a la conciencia se la defina como una 'función

> de funciones', que organiza y estructura la conducta y por ello, la controla. En segundo lugar, la conciencia se relaciona con la actividad humana y aparece como inseparable del control que el hombre ejerce sobre la naturaleza y sobre sí mismo. [...] El niño irá siendo capaz de lograr progresivamente ese control, ello lo hará en interacción con el adulto. En tercer lugar, la conciencia es inseparable del marco socio-histórico-cultural, símbolo, cultura y conciencia aparecen en el niño como algo indisociable a través de un proceso de desarrollo que no se produce en soledad

En suma, la conciencia implica subjetividad, no existe conciencia de los hechos *per se*, sólo es posible tener conciencia de algo concerniente a nuestra propia actividad real o imaginaria. Es propiedad de la experiencia humana, tanto individual -referida a la relación del sujeto consigo mismo, en cuanto representación de sí-, como social -referida al modo de comunicarse con los demás.

Reflexiones finales

Para quienes investigamos tanto desde la psicología socio histórico cultural como desde la psicología cultural, ambas enraizadas en Vigotsky, se configura –casi como un deber- tener presente las funciones cerebrales superiores que hacen posible nuestro pensamiento y pensamiento sobre pensamiento; y a la vez, tener presente la base anatómico fisiológica que hace posible tales funciones.

El funcionamiento cerebral está sujeto tanto al bagaje genético como al medio, cumpliéndose así *la ley de la doble formación.* Ahora bien, para que tal interacción pueda darse, es necesario contar con un estado que garantice bienestar a todos los sujetos sociales, refiero a provisión de nutrientes que garanticen su desarrollo neurológico.

Finalmente, de lo expuesto se desprende la necesidad de incorporar la neuropsicología a nuestro campo de estudio, el campo de las ciencias de la educación. Campo este, que aborda de Vigotsky fundamentalmente la vertiente histórico cultural, pero que soslaya las raíces biológicas que la posibilitan.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bruner (1994). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona, Gedisa.

Lacasa, Pilar; Martín, B. y Herranz, P. (1995). "Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción". En: Infancia y Aprendizaje; Nº 72. Barcelona.

Luria, A.R. (1932). *The nature of human conflicts. On emotion. Conflict and will. An objective study of disorganization and control of human behavior*. New York, Liverlight.

Pain, Sara (1984) Psicometria genética. Buenos Aires: Nueva visión

Pineda, D. A. (2000). "La función ejecutiva y sus trastornos". En: Revista de Neurología; vol. 30 (8), pág. 764-768.

Riviere, Angel, (1987). "El concepto de conciencia en Vigotsky y el origen de la psicología histórico-cultural". En: Siguán, Miguel (coord.). Actualidad de Lev. S. Vigotsky. Barcelona, Anthropos.

Sánchez-Carpintero, Narbona J., (2004). "El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño". En: Revista de Neurología. Vol. 39. (2); pág. 188-191.

Sappia, Cristina (2011). El desencuentro. Representaciones y prácticas docentes en contexto de pobreza urbana. Saarbücken: Editorial Académica Española.

Soprano, A. M. (2003). "Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño". En: Revista de Neurología. Vol. 37 (1), pág. 44-50.

Vigotsky (1986) *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos sobre Piaget.* Buenos Aires, La Pléyade.

Vigotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* México, Grijalbo.

SIMPOSIO

Educación de jóvenes y adultos: desafíos en torno a la especificidad pedagógica

Coordinadorxs: María del Carmen Lorenzatti (UNC), Jane Paiva (UERJ), Mariana Tosolini (UNC) y Ana Karina Brenner (UERJ)

En un estudio realizado en países del Mercosur (Brasil, Uruguay, Argentina, Paraguay) se reconoce a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) como una modalidad. Esta definición política pedagógica implica avances en las discusiones sobre las características pedagógicas de las propuestas educativas en función de los sujetos y los contextos donde se desarrollan las prácticas. En ese marco, estos debates resignifican los sentidos políticos y sociales que ha tenido la EPJA y va adquiriendo distintos matices. Se entiende que la especificidad pedagógica de la EPJA está atravesada por tres dimensiones: sujetos, conocimiento y contextos.

Este simposio buscó generar un espacio de discusiones teóricas, metodológicas y epistemológicas sobre los desafíos pedagógicos-políticos en la modalidad. Aquí reunimos trabajos que analizan la problemática de la enseñanza y apropiación de conocimientos; los posicionamientos epistemológicos sobre el conocimiento con relación con los sujetos, los contextos y los vínculos con otras modalidades del sistema educativo; trabajos que, en este marco, problematizan las articulaciones entre educación y trabajo y los aportes de movimientos sociales como espacios que educan en la sociedad. Con los trabajos aquí reunidos se pretende poner en discusión la construcción de propuestas pedagógicas en diferentes espacios institucionales; analizar las relaciones entre los conocimientos cotidianos y escolares en las experiencias educativas de jóvenes y adultos; debatir sobre los procesos de apropiación de conocimientos en el aula multigrado con jóvenes y adultos. Esto significa poner en el debate la especificidad de propuestas pedagógicas en EPJA y discutir el significado de la enseñanza en diferentes contextos sociales e institucionales.

Las especificidades de la Educación de Adultos a través de su reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1901 y 1974

ARECO, INÉS (Universidad Nacional de Luján-Departamento de Educación- División Educación de Adultos)
inesagreco@gmail.com

RODRÍGUEZ TAKEDA, JUANA (Universidad Nacional de Luján-Depto. de Educación- División Educación de Adultos)
juanatakeda@yahoo.com

WILSON, PATRICIA (Universidad Nacional de Luján-Depto. de Educación- División Educación de Adultos)
rcrosetto@yahoo.com.ar

Resumen

En esta comunicación presentamos avances obtenidos del proyecto de investigación *"La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987"*, desarrollado en la División Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Nuestro trabajo tiene como objetivo general describir las especificidades asignadas a la educación primaria de adultos en Argentina a través de su documentación curricular y reglamentaria entre 1884 y 1987.

Consideramos necesario recabar y sistematizar cómo ha sido conceptualizada la educación de adultos, así como cuáles han sido las propuestas pedagógicas que desde los reglamentos, programas y documentos curriculares se han desarrollado en ese período histórico.

Entendemos que si bien en las últimas décadas han aparecido diversas ofertas de educación de jóvenes y adultos -de nivel primario y secundario- pocas de ellas representan propuestas específicas para personas adultas, reforzándose una tendencia hacia el fenómeno del "escolarismo" (Beltrán Llavador, 1993). En muchos de los casos, y en especial los educadores que participan de estas nuevas ofertas educativas, desconocen la construcción histórica de la Educación de Adultos como campo de propuestas alternativas y de reflexión teórica.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Reglamentos, Curriculum, Especificidad.

Las especificidades de la Educación de Adultos a través de su reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1901 y 1974

Introducción

Esta comunicación parte del proyecto de investigación *"La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987".* En este trabajo[1] nos propusimos recabar y sistematizar información acerca de cómo ha sido conceptualizada la educación de adultos y cuáles han sido las propuestas pedagógicas que han quedado plasmadas en los reglamentos, programas de estudio y documentos curriculares. El período elegido está delimitado por un lado, por la sanción de la Ley de Educación Común, fundante de nuestro sistema educativo, y por otro, la edición de los primeros diseños curriculares producidos luego la última dictadura cívico-militar en nuestro país.[2]

El interés por el tema surge de nuestra experiencia de trabajo con las Escuelas Primarias de Adultos de distintos distritos de la provincia de Buenos Aires. Allí hemos podido observar que frente a lo expresado en diversos trabajos, en los que se plantea que la educación escolar de adultos ha sido y es sólo copia de la escuela dirigida a la niñez (Rodríguez, 1992; Brusilovsky, 1994, 2006; Bottarini, 2012; Canevari y Yagüe, 2014), la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EDJA) posee ciertos rasgos distintivos, producto de los esfuerzos por construir esta modalidad diferenciada de la educación infantil, que son necesarios visibilizar y revalorizar. Estamos haciendo referencia a la organización particular del tiempo de aprendizaje o la posibilidad de ingresar en cualquier momento del año escolar, así como a la enseñanza de materias especiales y de oficios. Éstos son algunos elementos distintivos de esta modalidad educativa pero que, tanto en los análisis académicos como en la vida escolar de las instituciones, han sido subvalorados, por lo que consideramos resulta enriquecedor profundizar su estudio.

También, hemos observado que en las últimas décadas hubo políticas que incrementaron la cantidad de propuestas de EDJA, tanto de nivel primario como secundario, dando lugar a una situación paradojal. Así, aunque la cantidad de instituciones y estudiantes de la EDJA crece, no se logran consolidar propuestas pertinentes y relevantes para la población que asiste a sus escuelas, en cuanto al vínculo docente-alumno, la selección de contenidos, las

[1] El trabajo que estamos presentando está siendo desarrollado en la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, División Educación de Adultos, bajo la Dirección de la Lic. Inés Areco. Forman parte del Equipo de Investigación las Lic. Juana Rodríguez Takeda y Patricia Wilson. Durante el proceso de investigación participaron también la Lic. Mirna Silva como integrante del equipo de investigación y la estudiante Melisa Palomeque como pasante interna rentada.

[2] Durante el desarrollo de este Proyecto de Investigación, en la Provincia de Buenos Aires, se aprobó por Res. N° 45/17 de la DGCyE el Diseño Curricular para el Nivel Primario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, de acuerdo a la denominación establecida en la Ley de Provincial de Educación N° 13.688 sancionada en el año 2007.

actividades didácticas, las propuestas organizativas de espacios y tiempos de trabajo. Es decir, pocas de estas propuestas resultan específicas para personas adultas.

Como corolario de esta situación se va acentuando el fenómeno del "escolarismo[3]" acuñado por Beltrán Llavador (1993) y alertado desde hace varias décadas por diversos especialistas de esta modalidad educativa (Brusilovsky y Cabrera 2006; Canevari y Yagüe, 2014).

Además es frecuente que los educadores que participan de estas nuevas ofertas educativas desconozcan la construcción histórica de la Educación de Adultos como campo de propuestas alternativas y de reflexión teórica.

Desde esta perspectiva, consideramos que la sistematización y conceptualización sobre las especificidades de la educación de adultos que nos encontramos reconstruyendo, así como la recopilación de material que hemos realizado, podrían ser de utilidad para contribuir a la formación de docentes de EJDA. Esto cobra importancia si tenemos en cuenta que en las últimas décadas, tanto en la provincia de Buenos Aires y como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se han creado postítulos para la modalidad.

A su vez consideramos que nuestro trabajo podría contribuir a superar una situación que se da de manera recurrente; ante cada nueva propuesta pareciera que se comienza de cero, sin considerar, ya sea para incorporar o para estar atentos a no cometer viejos errores, lo que se ha construido en la práctica y en la reflexión teórica desde hace más de un siglo.

Cabe señalar que si bien hemos tomado un período histórico extenso, 1884 y 1987, nuestro interés no es realizar una historización, sino identificar características propias que se han ido asignando a la EDJA en nuestro país, en este caso particular, a través de la normativa correspondiente.

Desde el punto de vista metodológico enmarcamos nuestro trabajo en el paradigma cualitativo de investigación educativa, a partir del relevamiento y análisis de programas, reglamentos y documentos curriculares de la Educación Primaria de Adultos (en adelante EPA), emitidos a nivel nacional (Consejo Nacional de Educación y Dirección Nacional de Educación de Adultos), provincial (provincia de Buenos Aires) y municipal (Municipalidad de Buenos Aires).

Para esta comunicación dejamos fuera los documentos pertenecientes a la etapa de la

[3] Con el término escolarismo, Beltrán Llavador (1993) hace referencia a "la reducción de las iniciativas plurales relativas al incremento de las oportunidades educativas del mundo adulto a aquellas que pueden ser provistas por el sistema educativo bajo las formas tradicionales adoptadas por éste para el tratamiento del resto de los niveles educativos del sistema, en especial los obligatorios. […] Así pues el escolarismo es, en el contexto de la educación de personas adultas, un reduccionismo que, además, incorpora casi todas las características de la situación escolar a la nueva dimensión hacia la que se proyecta, entre ellas, como no podía ser menos, los mecanismos de control". (Beltrán Llavador, 1993: 87-88)

última dictadura cívico-militar y el restablecimiento del orden constitucional porque aún son incipientes nuestros análisis, en parte debido a la dificultad que hemos tenido en el acceso a los materiales de dicho período.

Primeros acercamientos a las especificidades de la Educación de Adultos

1] Búsqueda y relevamiento de documentación

Una primera etapa de trabajo consistió en la búsqueda y localización de programas, reglamentos y documentos curriculares de la EPA teniendo en cuenta las jurisdicciones más arriba enunciadas. Si bien teníamos conocimiento de la existencia de algunos de ellos en distintos centros de documentación, la actividad se tornó una tarea extremadamente dificultosa.

Por una parte, hemos observado que los sistemas de catalogación no poseían esta documentación específica ordenada de formas que se pudiera identificar rápidamente el material solicitado.

En ocasiones, algunos documentos se encontraban como parte de otras publicaciones, como es el caso del *Reglamento, plan de estudios y horarios para las escuelas de adultos* del año 1901, publicado en el "El Monitor de la Educación Común"[4]. Para localizar la información pertinente debimos revisar los índices de algunas de estas publicaciones a partir de datos indirectos que allí aparecían.

Por otra parte, son escasos los materiales disponibles para la consulta en soporte papel. Gran parte de los documentos están digitalizados en formato imagen, lo que dificulta su lectura, así como el análisis mediante software específico. En el caso de la existencia de la documentación en papel, en algunos centros de documentación no fue posible el acceso público a fotocopiadoras. Esto nos condujo en algunos casos a tener que tomar fotografías de los documentos o esperar a que el centro de documentación realizara su digitalización.

Cabe destacar además, que la interrupción de los gobiernos democráticos así como la disolución de la **DINEA** (Dirección Nacional de Educación del Adultos) en 1993, ha provocado la pérdida de gran parte del material de la modalidad que allí se guardaba.

Por último, queremos remarcar que no logramos hallar ningún documento curricular perteneciente al período de la dictadura cívico-militar de 1976-1983, por lo que continuamos la búsqueda.

[4] El Monitor de la Educación Común, fue una publicación oficial del Consejo Nacional de Educación fundada por Domingo Faustino Sarmiento en 1881.

No obstante todo lo mencionado, hasta la fecha hemos encontrado 22 documentos, entre ellos: "Reglamentos", "Planes de Estudio", "Programas", "Contenidos" y "Lineamientos curriculares", este último del año 1987. Su clasificación también ha resultado compleja debido a esta variedad de documentos relevados.

Realizamos un archivo con toda esta documentación en formato digital y en papel, con sus respectivas fichas descriptivas y de catalogación. En él incluimos además leyes educativas emitidas en el período analizado y que consideramos nodales para esta modalidad específica. Algunos de estos documentos los hemos encontrado originales en algunas librerías de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por lo que estamos evaluando la posibilidad de realizar un reservorio histórico que estimamos que al finalizar esta investigación se encuentre disponible para su consulta pública.

2] Construcción de categorías y ejes de análisis

Una segunda etapa del proceso de investigación estuvo centrada en la elaboración de categorías de análisis que nos permitieran reconstruir las características asignadas a la EPA a partir de los documentos relevados hasta el momento. Organizamos la información en cuadros comparativos, observando algunos antecedentes de la actual organización administrativa y pedagógica y otros que consideramos disruptivos de otras formas de organización. Las primeras categorías de análisis construidas fueron puestas a revisión, sintetizando algunas de ellas en nuevas categorías que unificamos a través de tres ejes centrales:

- ✓ *Organización:* forman parte de este eje las categorías *"Denominación de la unidad educativa", "Tiempo", "Promoción", "Espacios";*
- ✓ *Sujetos:* comprende las categorías *"Docente",* en la que hacemos referencia a las características del educador de adultos y la categoría *"Alumno", a* través de la concepción del estudiante adulto y la edad de ingreso a la escuela primaria de adultos. En ambas consideramos la perspectiva de género;
- ✓ *Pedagógico:* incluimos las categorías *"Perspectiva teórico-metodológica", "Finalidades de la educación/propósitos", "Modalidad de trabajo en el aula y actividades complementarias",* y *"Evaluación".*

3] Primeros análisis en el proceso de investigación

La primera documentación que hemos encontrado para esta modalidad educativa corresponde al año 1901. A partir de allí tomamos para el análisis un documento representativo de cada década, ya que en algunas ocasiones en un mismo período se emitió

más de una reglamentación. Nuestras primeras lecturas y análisis realizados sobre esta documentación nos permite dar cuenta de algunos elementos que consideramos denotan la construcción de una especificidad para la EDJA.

Para esta presentación priorizamos la exposición del eje *Organizativo* a través de las siguientes categorías:

3] a. Denominación de la unidad educativa: Diversidad de nombres y de propuestas escolares

En la mayoría de los documentos relevados se utiliza la denominación *escuela de adultos* como el *Programa para las Escuelas de Adultos,* del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) de 1950, donde se menciona a las instituciones como "escuelas primarias de adultos". Sin embargo, encontramos otras formas de expresión que aluden al horario de funcionamiento de dichas escuelas. El *Reglamento para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires*, del año 1906, clasifica las escuelas en tres categorías: ***comunes, complementarias y de adultos y de cárcel***.

En el caso del *Reglamento, plan de estudios y horarios para las escuelas de adultos,* del CNE del año 1901, se menciona el funcionamiento de escuelas en el turno diurno y que también podrían funcionar fuera de ellas "**cursos nocturnos y dominicales para adultos"** (CNE, 1901).

Por su parte, el *Reglamento y programas de Escuelas primarias vespertinas para adolescentes y adultos,* del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires del año 1957, utiliza la denominación ***"Escuelas Primarias Vespertinas para Adolescentes y Adultos".*** Cabe señalar que en este documento se utilizan los términos *"diurna"* y *"vespertina"* para referirse a las escuelas de niños y de adolescentes y adultos, respectivamente, como si la particularidad de las propuestas sólo estuvieran referidas al turno en que se llevaban a cabo las clases.

Tal como lo menciona el *Plan de Estudios y Programas de las Escuelas para Adultos y Escuelas Primarias Anexas a las Unidades del Ejército y la Armada,* del CNE del año 1942, esta diversidad de denominaciones se corresponde con la misma diversidad de propuestas educativas para esta población en particular, según sea el lugar y horario en que éstas funcionaran.

> Hay así escuelas de adultos con diferentes denominaciones: "Escuelas Militares", "Escuelas de Cárceles", "Escuelas para Adultos", según funcionen en los regimientos o dependencias militares o de la armada las primeras, en locales de las cárceles, las segundas, y en locales dependientes del Consejo, o en fábricas o talleres, las últimas. (CNE, 1942: 3. Encomillado en el original)

3] b. Tiempo: La organización ciclada

Con respecto al tiempo, siguiendo a Gimeno Sacristán (2008), consideramos que la estructuración y distribución de éste no es un resultado azaroso, sino producto de la confluencia de poderosas fuerzas de carácter social, económico, educativo y técnico. Esto fue lo que nos llevó a indagar sobre lo que consideramos una particular organización del tiempo en la EPA.

Un hecho que deseamos remarcar además, es que, con excepción de Areco (2019)[5], no hemos encontrado estudios precedentes sobre la organización del tiempo en la educación de adultos en ninguno de sus niveles educativos.

Parte de las especificidades encontradas sobre este aspecto refiere a la organización del trayecto educativo en *secciones* o *ciclos*. El ciclo es una alternativa a la organización graduada que se ha impuesto en la mayoría de los sistemas educativos, respecto de la educación básica, elemental o primaria infantil. Esta última tiene como característica central el agrupamiento por edad, al que corresponde a su vez una cantidad de objetivos y contenidos que deben ser aprendidos en el transcurso de un ciclo lectivo que, en la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país, coincide con el año calendario. A pesar de esta fuerte impronta en el sistema educativo argentino, las escuelas de adultos se fueron constituyendo por fuera de la norma de la gradualidad, presentando otras formas de organización que han ido variando a lo largo del siglo XX.

En el *Programa, plan de estudios y horarios para las escuelas de adultos*, del CNE del año 1901 se establecían tres agrupamientos, según lo enuncian los artículos 16 y 17:

> Los alumnos se clasificarán en tres secciones […] Formarán parte de la 1ª sección, los que no sepan leer; de la 2ª, los que lean, escriban y cuenten rudimentariamente; y de la 3ª, los demás que no se encuentren en esas condiciones de atraso (CNE, 1901: 965)

Como podemos observar en este documento, el agrupamiento de los estudiantes estaba dado de acuerdo con nivel de *alfabetización*[6] en el que se encontraban.

Tres décadas después, el *Plan de Estudios y Programas de las Escuelas para Adultos y Escuelas Primarias Anexas a las Unidades del Ejército y la Armada,* del CNE del año 1942, organiza las escuelas de adultos en cinco secciones[7]. Este documento surge de la necesidad de revisar los distintos planes de estudios vigentes a través de la Comisión de Didáctica del CNE. Si

[5] Areco, Inés (2019). *Procesos de apropiación de conocimientos en escuelas de nivel primario de jóvenes y adultos*. [Tesis de doctorado en proceso].

[6] Tomamos el término alfabetización en sentido amplio.

[7] Tenemos conocimiento que en el período comprendido entre los años 1914 y 1924 se elaboró documentación que establece el pasaje de tres a cinco secciones pero hasta el momento no hemos podido acceder a ese material.

bien para su confección tomaban como material de consulta los programas vigentes para las escuelas diurnas –entendidas éstas como escuelas para la enseñanza infantil– el énfasis estaba puesto en *evitar* que estos planes se constituyeran en una *adaptación* de aquellos.

> […] tendían a evitar que los programas de las escuelas nocturnas fueran una mera adaptación de los programas en vigencia de las escuelas diurnas, por la distinta edad de los alumnos, por disponer de un tiempo reducido para las clases y por tener, en la Ley de Educación (Art. 12° y reforma Ley 12.119), una finalidad distinta a la de la escuela para niños. (CNE, 1942: 9)

Por su parte el *Reglamento y programa de Escuelas Primarias Vespertinas para Adolescentes y Adultos* del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, del año 1957, mantiene también la organización en cinco secciones.

> Las Escuelas Vespertinas estarán constituidas por cinco secciones, en las que se impartirá una enseñanza equivalente a los grados de las escuelas primarias diurnas, con programas adaptados a la piscología y necesidades de los adolescentes y adultos. (Ministerio de Educación, 1957)

La referencia a las cinco secciones si bien propone una organización propia, al decir "equivalente a los grados de la escuela primaria diurnas", por otro lado implica un paralelismo que necesariamente remite a la educación de niños.

En el caso del *Programa de Enseñanza de las Escuelas para Adultos* del CNE, del año 1960 se establece una modificación con respecto a la estructura anterior. El documento consigna:

> La enseñanza primaria que imparten las escuelas para adultos y que comprende del 1º al 6º grado con la denominación de *"secciones"* ha sido reducida a cuatro términos a los que denominamos *ciclos,* sin disminuir la extensión de los conocimientos en las partes fundamentales. En efecto, en el primer ciclo que sería de *alfabetización,* se incluyen los temas necesarios de los actuales programas de 1ª y 2ª *secciones*; en el segundo, de *educación elemental,* los de 3ª y 4ª; en el tercero, de *conocimientos fundamentales* los de la 5ª sección, y en el cuarto, de *equivalencia y terminación de estudios primarios*, los de la 6ª. (CNE, 1960: 4. Destacado en el original)

De lo anterior se puede señalar que, por una parte, se observa una "reducción" en la cantidad de secciones mediante la fusión de algunas de ellas; por otra, se utiliza por primera vez el término ***ciclo***. Esta denominación no ha sido encontrada en reglamentos o programas anteriores, ni de la jurisdicción nacional, ni la provincial.

Otra alternativa al sistema graduado aparece mencionada en la propuesta de la Campaña de Alfabetización del año 1965. Allí se hace referencia a la articulación con el nivel primario de adultos, es decir con las *escuelas*. En el documento de *Orientaciones para el alfabetizador*, se señala que los adultos una vez alfabetizados, deberán integrarse a las escuelas primarias para adultos. La propuesta reconocía las diferencias que pudieran existir entre los distintos sujetos para transitar los grados escolares, a los cuales organizaba en niveles:

> Los siete años de la escuela primaria común se han ordenado en tres niveles. Cada uno de éstos encierra o comprende los grados sucesivos de la escolaridad sistemática. Pero el adulto puede cursarlos y aprobarlos con una mayor flexibilidad, es decir, por niveles completos o por grados, según convenga a sus intereses, o resulte de sus experiencias vitales previas y de su capacidad de progreso. En otras palabras, el plan de estudio podrá ser cumplimentado según la individualidad y el esfuerzo demostrado por el estudiante". (CNE, 1966: 7-8)

Aquí, se señala la escuela de adultos organizada en tres niveles, es decir uno menos en comparación con el Programa de 1960. Al mismo tiempo se plantea que en ellos se encuentran los grados sucesivos de la escolaridad primaria. Es decir, probablemente se seguía la organización en grados en *versiones aceleradas,* por ejemplo dos o tres grados en un año, lo que da cuenta de un intento construcción de una propuesta diferenciada de la enseñanza infantil.

Esta organización en ciclos también la hemos podido identificar en una propuesta de curriculum para nivel primario de adultos de DINEA del año 1974 que dice, respecto de la estructura en ciclos y áreas, lo siguiente:

> Pero por el carácter flexible y dinámico del curriculum, ni los 3 ciclos (especialmente el 2° y el 3°), ni las áreas temáticas son compartimentos estancos. Un tema, por ejemplo, la energía puede comprender el tratamiento de otros puntos que no pertenecen al área cosmológica. Y esta unificación de tratamiento entre temas de distintas áreas no va en desmedro (o al menos no necesariamente) de los objetivos y métodos específicos que pueden tener dichos temas.
>
> Igualmente ocurre con los ciclos. Estos ciclos no significan necesariamente una división cronológica sino la aplicación progresiva de los conocimientos mínimos que se deben poseer al término del nivel primario. (DINEA, 1974: 3)

De lo anterior podemos señalar que entendemos que esta propuesta curricular representa un intento de concreción de esta nueva organización iniciada en los años 1960 y que se profundizará en la década del 80. Pretende ser a su vez un llamado de atención para romper con la organización graduada que sospechamos en la práctica se seguía sosteniendo.

Por otra parte, si bien no hemos hallado información precisa respecto de la definición de ciclo, aquí, como en los documentos citados anteriormente, podemos observar que el *ciclo* o el *nivel* en la EPA ha sido una forma de organización alternativa a la gradualidad.

3] c. Promoción: la relación entre el ciclo y la anualización

Con respecto a la relación entre los ciclos y el tiempo de cursada de éstos, podemos señalar que en la educación de adultos se ha gestado una alternativa a la ***anualización***, organización característica e inherente del sistema graduado. La propuesta para adultos no hace coincidir necesariamente el cursado del *ciclo* con el *año calendario.*

El primer documento que da cuenta de esto, es el *Programa de Enseñanza de las Escuelas para Adultos* del Consejo Nacional de Educación, del año 1960, donde se explicita la posibilidad de pasar de un ciclo a otro en cualquier época del año.

> Es decir, que la enseñanza desde la primera a la sexta sección será agilizada a otra en cualquier época del año, previa aprobación de las pruebas que se establecerán oportunamente. (CNE, 1960: 4)

También esto se observa en el documento Serie Didáctica 1, del CNE del año 1966, donde se señala "el plan de estudio podrá ser cumplimentado según la individualidad y el esfuerzo demostrado por el estudiante". (CNE, 1966: 7-8)

Gradualidad y anualidad fueron parte constitutiva de la escuela común urbana destinada a los niños, y estas características estuvieron asociadas al sistema de aulas que implicaba un grupo o conjunto de estudiantes avanzando en forma uniforme, durante el trayecto escolar. En la EPA, en cambio se desarrollaron otras propuestas, como más arriba hemos dado cuenta, y que en la década de 1966 se expresa de manera explícita.

> […] Como cada joven o adulto encontrará un ritmo apropiado a su propio paso y desenvolvimiento, ello le servirá de estímulo y lo salvaguardará del desaliento o la deserción. (CNE, 1966: 8)

Cabe destacar que la preocupación por el reconocimiento de las diferencias de los ritmos de aprendizaje y las posibilidades de un tránsito más veloz, en realidad queda subsumida al énfasis por evitar "el desaliento" y "la deserción".

3] d. Espacio: Una escuela ampliada

Los espacios propuestos para las actividades escolares fueron variados. Entre estos se encontraban los edificios escolares destinados para la enseñanza infantil, los que eran usados en el turno vespertino o nocturno, así como también los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde podían encontrarse cuando menos un número de cuarenta adultos "ineducados" según, lo establecía la Ley 1420.

Si bien, estas escuelas primarias de adultos compartían edificios con las escuelas diurnas destinadas a las niñas y niños, encontramos que se hacía referencia a la necesidad de contar con espacios propios.

> El ideal sería que pudiéramos disponer de locales con destino exclusivo a nuestros establecimientos, para que ellos pudieran funcionar en cualquier hora del día; pero no podemos salirnos de la realidad, puesto que los locales disponibles son ocupados por las escuelas diurnas […]. (CNE, 1960: 5)

Ante esta situación el establecimiento de *grados anexos* se constituye en una respuesta ante la falta de edificios propios. Así, en ese mismo documento se propone

> […] una escuela para adultos, instalada por ejemplo, en la calle X podría hacer funcionar algunos de sus grados en otros locales, pudiendo ser ellos centros obreros, clubes, fábricas, etc. En una palabra, se establecerían anexos. (CNE, 1960: 6)

No obstante ello, el espacio escolar no se limitaba a las fronteras edilicias, en los documentos también se consigna que existían otras actividades que formaban parte de las propuestas curriculares y que se desarrollaban en otros tiempos y espacios por fuera del escolar, como por ejemplo la concurrencia a bibliotecas públicas o conferencias

> Las conferencias serán dedicadas a los alumnos, a sus parientes, y a los vecinos […] Cuando las circunstancias lo permitan, se podrán reunir en un local dos o tres escuelas […] . (CNE, 1960: 61)

No hemos hallado, a lo largo de los documentos analizados, referencias a las características particulares, ni prescripciones acerca de los espacios áulicos que ocuparían los alumnos en aquellos lugares.

A modo de cierre

Hasta aquí podemos señalar que hemos encontrado a través de los documentos relevados, aspectos relativos a la constitución de especificidades de la Educación de Adultos. En especial en lo referido a la organización del tiempo, a la promoción de los estudiantes y al uso de los espacios en los que se lleva a cabo el proceso educativo.

Nos queda aún continuar por un lado, con la localización de documentos de los que tenemos registro de su existencia. Por otro lado, desarrollar el análisis de otros ejes como el de sujetos –en especial a partir de la perspectiva de género y la referencia a los jóvenes en la educación de adultos– y el pedagógico.

Referencias Bibliográficas

Beltrán Llavador, F. (1993). "Escolarismo", control y declive de la política en educación de personas adultas. En Rev. Educación y Sociedad, 12. Madrid (pág. 81 a 96)

Bottarini, R. (2012). *Cultura política, inclusión y gradualidad en dos campañas de alfabetización de adultos*. Ponencia presentada en XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. San Miguel de Tucumán 17, 18 y 19 de Octubre de 2012. Brusilovsky, 1994,

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, M.E (2006). *Educación escolar de adultos*. Buenos Aires: Noveduc Ediciones.

Canevari, M. S. y Yagüe, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos en Argentina, 1968-1983*. Santiago del Estero. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Luján. Barco Editor.

Rodríguez, L. (1992). "La educación de adultos y la construcción de su especificidad". En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galena Ediciones.

Fuentes primarias

CNE (1901). "Reglamento, plan de estudios y horarios para las escuelas de adultos". En *El Monitor de la Educación Común*.

Dirección General de Escuelas (1906). "Reglamento para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires". En *Revista de Educación*.

CNE (1942). *Plan de Estudios y Programas de las Escuelas para Adultos y Escuelas Primarias Anexas a las Unidades del Ejército y la Armada*.

CNE (1960). *Programa de Enseñanza de las Escuelas para Adultos.*

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1957). *Reglamento y Programa de Escuelas Primarias Vespertinas para Adolescentes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires.*

Junta Nacional de Administración (1966). "Serie Didáctica I". En *Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos.*

Ministerio de Cultura y Educación (1974). Dirección Nacional de Educación del Adulto.

El hacer de una maestra.
Práctica pedagógica con estudiantes jóvenes y adultos en dos contextos institucionales diferentes

BLAZICH, GLADYS (Instituto de Investigaciones en Educación/Facultad de Humanidades/UNNE-CIFFyH/FFyH/UNC)
gblazich@yahoo.com.ar

Resumen

En esta comunicación se presentan los elementos que intervienen en la construcción de la práctica pedagógica de una maestra de nivel primario de la educación de personas jóvenes y adultas. La misma trabaja simultáneamente en una escuela primaria de la modalidad y en un Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs) del mismo nivel.

La metodología utilizada para abordar el objeto de estudio es de tipo cualitativo, específicamente un estudio de casos. Para la recolección de la información se realizaron estancias y observaciones de clases en ambos espacios educativos, entrevistas a la directora y a la secretaria de la escuela, y entrevistas en profundidad a la maestra seleccionada para este estudio.

En primer lugar, se presentan los elementos que intervienen en la construcción de la práctica pedagógica de la maestra en la escuela y en el FinEs. Los mismos son el espacio educativo, el tiempo y el grupo de estudiantes. En segundo lugar, se analizan sus decisiones para seleccionar y priorizar contenidos, estrategias, recursos y actividades.

Se identificó que la maestra construye su práctica pedagógica considerando esos 3 aspectos que actúan como coordenadas, a las que le asigna distintas valores según la desarrolle en la escuela o en el FinEs.

Palabras clave: Práctica educativa, educación de jóvenes y adultos, plan FinEs, educación primaria, formación docente.

El hacer de una maestra. Práctica pedagógica con estudiantes jóvenes y adultos en dos contextos institucionales diferentes

Desarrollo

Las reflexiones que se presentan derivan de una investigación en curso que estudia la práctica docente de una maestra de nivel primario de la educación de personas jóvenes y adultas

de la provincia del Chaco que trabaja simultáneamente en dos espacios institucionales de nivel primario diferentes: una escuela y un plan de terminalidad educativa, el Plan FinEs, que funciona en una parroquia.

El estudio de la práctica docente como línea de trabajo se inserta en los proyectos: "Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento" (Centro de Investigaciones de la FFyH. FONCYT. PICT-2016-2081. Res. Nº 285/2017. Directora: Dra. María del Carmen Lorenzatti) y "Jóvenes y Adultos en procesos formativos. La práctica docente, sus dimensiones normativas y experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales" (PI 16H004 – SECyT UNNE. Directora: Gladys Blazich).

La metodología con la cual se aborda el objeto de estudio es de tipo cualitativo, específicamente un estudio de casos. Para la recolección de la información se realizaron estancias y observaciones de clases en ambos espacios educativos, entrevistas a la directora y a la secretaria de la escuela, y entrevistas en profundidad, a la maestra seleccionada para este estudio.

En esta oportunidad se presentarán los elementos que intervienen en la construcción de la práctica pedagógica de Sara, la maestra, en la escuela y en el FinEs. Interesa mostrar cuáles son sus fundamentos para seleccionar y priorizar contenidos, estrategias, recursos y actividades.

Práctica docente y práctica pedagógica

Algunas autoras como Achilli (2006) realizan una distinción entre los conceptos de práctica docente y práctica pedagógica. Para ella, la primera constituye el trabajo que el maestro "… desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro" (Achilli, 1986:7). La pedagógica alude a "una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje" (p.23). Entiende que es el proceso centrado en el enseñar y el aprender, desarrollado en el contexto del aula y caracterizado por la relación docente, alumno y conocimientos. Por lo tanto, la práctica pedagógica forma parte de la práctica docente, aunque esta última la rebasa ampliamente.

Desde una mirada socioantropológica, la práctica pedagógica es concebida como una práctica social, compleja, histórica, situada, y configurada a partir de sujetos docentes y estudiantes y de sus contextos de desarrollo (Rockwell y Mercado, 1988; Achilli, 2006; Sinisi, 2013).

Analizar la práctica pedagógica de una maestra de jóvenes y adultos implica comprender

que ésta se desarrolla en instituciones diferentes. Significa conocer que las escuelas y espacios educativos de la modalidad tienen distintas historias y tradiciones en función de los momentos políticos en que fueron creados, y son habitados por sujetos con historias diversas. Por ello en la investigación en curso se entiende que la práctica de Sara no sólo está atravesada por las regulaciones políticas para la modalidad, sino por las tradiciones de las distintas instituciones en las que se desempeña y por su trayectoria socioeducativa y la de los jóvenes y adultos que asisten a la propuesta educativa.

Se recupera la posición que toman Rockwell y Ezpeleta en torno a la escuela considerándola un "concreto real" donde las políticas estatales rigen las actividades escolares mediante normas, pero no determinan totalmente las prácticas que allí se desarrollan. En este sentido, la escuela es considerada como proceso y producto de una construcción social (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Si bien los estudios de estas investigadoras se centran en escuelas primarias para niños en México, reconocen que los conceptos clásicos acerca de "institución", y específicamente de institución educativa "ponen énfasis en los fines y objetivos institucionales y en la organización jerárquica, en la legalidad y normatividad reglamentaria como determinantes del comportamiento de los actores que cumplen ciertos roles y como referentes para el control y la evaluación" (p.2).

En ese marco, las autoras piensan en la escuela como "una trama en permanente construcción, que articula historias locales —personales y colectivas— entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas" (Rockwell, 1996:2).

Esto implica pensar a las instituciones desde un enfoque relacional dialéctico (viendo sus elementos en relación sin descomponerlos) con presentes dinámicos en los que se mueven huellas del pasado así como proyectos del porvenir; y reconocer a los sujetos que participan en ella como sujetos sociales considerando sus prácticas, sus representaciones y construcciones de sentido (Rockwell, 1993). Cada una es diferente ya que es producto de la construcción permanente de esos sujetos implicados, "… cada institución, es en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente" (Ezpeleta y Rockwell, 1983:76).

Por lo expresado, se parte del supuesto que las prácticas desarrolladas por los/as docentes de nivel primario de la EPJA se construyen a partir de sus trayectorias educativas y profesionales, de los espacios sociales donde trabajan y de las características de los grupos de estudiantes.

Es decir, cuando las clases para jóvenes y adultos se realizan en una institución escolar, la forma de contratación de los docentes, su normatividad, el programa de estudios, el tiempo de desarrollo y los materiales disponibles actúan de manera conjugada en la forma en que un docente se relaciona con sus alumnos, selecciona sus materiales y organiza y secuencia las situaciones de aprendizaje. De manera similar, un programa de EPJA que se desarrolla en un salón prestado por una parroquia responde a un conjunto de condiciones articuladas entre si: la relación laboral del docente, la disposición o no de materiales, la estructura del curso, las expectativas hacia su quehacer, etc.

Pero dado que cada situación articula procesos, relaciones sociales y tradiciones pedagógicas potencialmente distintas, la institución escolar con su estructura rígida, tradicional y homogeneizadora podría marcar determinados modos de hacer las cosas. En cambio, otras organizaciones sociales que originalmente no estaban destinadas a la enseñanza explícita o para programas educativos, potencialmente podrían permitir desarrollar prácticas de enseñanza y actividades de aprendizaje diversas sin moldes preestablecidos.

Desde esta línea analítica, interesa mirar la práctica de la maestra identificando algunas coordenadas para su construcción ¿de qué manera se va configurando esa práctica?

Algunas coordenadas

Se pudo identificar que la maestra estructura su práctica pedagógica considerando tres aspectos que funcionan a modo de coordenadas: las características del espacio educativo, las del grupo de estudiantes y la organización de los tiempos educativos. Esto se tradujo en configuraciones particulares en cada espacio educativo.

a. El espacio educativo

Es el contexto institucional en el que se desarrolla la práctica pedagógica. Es el espacio de encuentro entre los/as estudiantes, la maestra y el conocimiento; configura un determinado modo de disponerse, relacionarse y de posibilitar o no la implementación de estrategias didácticas más participativas. Algunos espacios facilitan la apertura a nuevas estrategias, y otros obturan cualquier transformación para la construcción conjunta de conocimientos.

El mobiliario y la decoración pueden contribuir a reforzar la condición de remedialidad o de segunda oportunidad de la educación de jóvenes y adulos cuando está adaptado a los niños y niñas o a reconocer la especificidad de estudiantes cuando las condiciones son adecuadas a jóvenes y adultos en formación.

El aula de la escuela para jóvenes y adultos (en adelante EPA) donde se desarrollaron las clases observadas era amplia, luminosa y ventilada. Resulta evidente que pertenece a una

escuela primaria para niños y niñas, ya que todo el mobiliario y la decoración responden a esa condición. Como corresponde a un aula tradicional, sobre la pared del frente se encuentra el pizarrón y sobre la derecha, también al frente, está ubicado el escritorio de la maestra. Los bancos son pupitres de madera y están colocados uno detrás del otro, dispuestos en cuatro filas de dos bancos cada una. Allí los estudiantes asisten a clases de lunes a viernes durante 4 horas.

Las clases del Plan FinEs (en adelante FinEs) se desarrollaron en un salón cedido por una parroquia que forma parte de una construcción mayor. El espacio que funciona como aula tiene una ventana grande de madera con persianas, pero sin cortinas, un pizarrón sobre una de las paredes y una extensa mesa de madera con varias sillas de plástico donde se ubican juntos estudiantes y maestra. Al igual que en la EPA, este es un espacio luminoso y ventilado. Se advierte que difiere del ámbito infantilizado de aquella ya que las paredes no cuentan con carteles ni dibujos infantiles y todo el mobiliario está adaptado a personas jóvenes y adultas.

Se señala de manera particular que, a diferencia de la escuela, los días y horarios se adaptan a las posibilidades de los/as estudiantes jóvenes y adultos y son consensuados con la maestra. Las clases son de menor duración que en la escuela y mantienen un carácter opcional. El tiempo de las tutorías es de tres horas dos veces por semana (se desarrollará más adelante este aspecto).

Durante el período del trabajo de campo se pudo observar el movimiento de muchas personas en este sector de la parroquia: estudiantes jóvenes y adultos que entran y salen de clases con carpetas, cuadernos y fotocopias y comparten charlas en los recreos. Estos sujetos le imprimen una "gramática" atravesada por contextos y sentidos locales que, si bien no rompe con lo escolar, "ofrece zonas grises en las cuales crecen sentidos abiertos a la diferencia" (Ávila, 2013:142).

Parecería ser que esta organización de espacios, tiempos y agrupaciones habilita relaciones más transversales entre maestros/as y estudiantes que las encontradas en la escuela. Desaparecen las filas de bancos mirando el pizarrón y "la seño" para dar lugar a una mesa de trabajo común, a la concreción de tareas en los tiempos disponibles y al acompañamiento de la "señora" o "profesora", tal como la llaman aquí los y las estudiantes.

b. El grupo de estudiantes

En la EPA el grupo de estudiantes era bastante heterogéneo en edades (entre los catorce y los sesenta años) aunque predominaban los más jóvenes (entre los catorce y los treinta). La distribución por géneros marca también mayor presencia femenina. A pesar de que

durante el trabajo de campo se constató que la asistencia en número siempre se mantuvo alta (en promedio veintiún estudiantes), la composición del grupo variaba en cada clase.

Los/as estudiantes se dividían en dos grupos y se ubicaban de la siguiente manera: en el frente las estudiantes de mayor edad y hacia atrás los de menor edad; las edades disminuían desde los primeros bancos hacia los del fondo.

Una situación constantemente observada fue que las clases comenzaban con una determinada cantidad de estudiantes, y a medida que transcurría el tiempo, de a poco iban llegando otros y otras que se incorporaban a las actividades ya iniciadas.

Un aspecto singular en este estudio, la presencia familiar en el aula. Es decir que, en ocasiones, hubo niños y niñas que asistían con sus madres a clases. A veces trabajaban junto a ellas en silencio, otras, entraban y salían del aula permanentemente hacia el patio —corriendo o en patines—, mientras hablaban fuerte. A partir de esta situación se generaban ambientes bulliciosos que producían distracciones en algunos estudiantes.

Al FinEs asistían muy pocos estudiantes, nunca se vieron más de dos: un muchacho y una chica, ambos jóvenes que son trabajadores de la municipalidad de la localidad. Según la maestra, al FinEs también asistían otros estudiantes que trabajaban en el Registro Civil, en una escuela y en una carpintería.

A pesar de ser adultos/as y estudiantes a tiempo parcial, parecería ser que se resisten o no pueden borrar algunas costumbres escolares. Al igual que los de la escuela, acuden a sus tutorías portando carpetas con hojas rayadas, cuadernos auxiliares para realizar los cálculos matemáticos y cartucheras que contienen lápiz negro, goma de borrar, biromes, regla y marcadores de varios colores, aunque el uso del teléfono como calculadora aparece como una novedad en este contexto.

No se les exige horario de entrada o salida, cada uno llega y se va cuando sus actividades se lo permiten ya que salen del trabajo para ir a clases y luego, retornan. De este modo, la carga laboral podría tornarse un condicionante de la asistencia y la permanencia en las clases.

Se señala que, a diferencia de lo observado en las clases de la escuela, en este espacio no se identificó la presencia familiar en el salón. Esto le imprimió un clima de tranquilidad para el estudio diferente, ya que, en las clases observadas, no se produjeron interrupciones ni bullicio por esta causa. De todos modos, queda por responder si esta ausencia se debe a que son estudiantes jóvenes y aún no tienen hijos o, si los tienen y en ese tiempo están en la escuela o al cuidado de alguna persona, dado que el horario de cursado del FinEs es durante el horario laboral.

C. Tiempos en los espacios educativos

El tiempo escolar es considerado por varios autores como una dimensión sustancial en relación con la organización escolar. Estiman que, si bien hay distintas formas de entender el tiempo, este no sólo organiza las actividades, sino que asigna y distribuye horarios que muestran las prioridades institucionales y también las configuraciones dominantes de poder y estatus de las distintas personas dentro del espacio escolar (Rockwell, 1996; Vázquez Recio, 2007).

El tiempo en los espacios educativos observados evidenció una dinámica particular; por un lado, la llegada de los/as estudiantes al aula en distintos tiempos, individualmente o en pequeños grupos, para ubicarse en sus bancos, ya que el aula siempre estaba abierta y, por el otro, la constante interrupción de las clases por esta y otras cuestiones.

Asimismo, se confirmó una distribución temporal desigual entre las distintas áreas o disciplinas que dio cuenta de la importancia que le otorga la maestra a cada una de ellas.

En la EPA se evidenció que la maestra le otorgó mayor importancia a lengua y a matemática, ya que sus contenidos se desarrollaron en casi todas las clases observadas. Generalmente destinaba la primera parte de la clase (entre la entrada y el recreo) a Lengua y la segunda (luego del recreo), a Matemática. Muy poco fue el tiempo dedicado a las áreas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Si bien ella expresó que "sociales es muy importante por los derechos, para saber votar" y "naturales por todo lo relativo a la salud", esto no se reflejó en los tiempos asignados a cada una.

En el FinEs los tiempos se desarrollaron con una dinámica diferente. Si bien aquí también los/as estudiantes llegaban en distintos horarios, en éste eran únicamente dos y la clase se desarrollaba individualmente a partir de la llegada de cada estudiante. Se recuerda que los dos jóvenes asistían a clases en horario laboral, por tanto, debían armonizar los tiempos de ambas actividades.

El tiempo de las tutorías era menor que en la escuela —solo dos horas—, y las clases comenzaban cuando llegaban la maestra y los estudiantes y terminaba cuando estos se iban, independientemente de la duración de la tutoría estipulada por normativa. A veces se prolongaban más, otras veces las clases tenían menor duración, pero los estudiantes sabían que la maestra estaba en el aula martes y jueves de 9 a 11 horas, y a partir de esa hora llegaban y se iban.

De este modo, las clases en el FinEs parecieron extenderse y medirse en actividades: es decir, la maestra daba actividades, los/as estudiantes las realizaban, luego consultaban con ella, más tarde ella controlaba y corregía. Daba otro tema, se repetía lo mismo varias veces, les daba tarea para realizar en sus domicilios, y en ese momento los estudiantes se iban.

Las dimensiones estructurantes de la práctica pedagógica

A partir de estas coordenadas la maestra tomó decisiones en torno a la selección y priorización de contenidos, las estrategias a desarrollar, las actividades y los materiales de trabajo en el aula.

En la EPA particularmente, esto se expresó en contenidos, estrategias y recursos que en todo momento se asemejaron a los utilizados en las escuelas para niños, perpetuando un modo infantilizado de enseñanza. Sin embargo, los contenidos desarrollados en si no representaron una dificultad; el problema parece residir en el tratamiento que dio a esos contenidos: su falta de contextualización y problematización, los materiales que propuso para desarrollarlos y los escasos intercambios que generó entre los grupos. Y fundamentalmente, el control que ejerció en todas las actividades.

Para Sara el espacio no pareció ser un determinante para la selección de estrategias de enseñanza, aunque el grupo de estudiantes y fundamentalmente los tiempos educativos fueron centrales.

Respecto de los grupos de estudiantes, si bien el de la EPA era nutrido y el del FinEs sólo estaba constituido por dos estudiantes, no fue el número lo que determinó las decisiones de Sara sino sus propias opiniones acerca de lo que necesitaba cada grupo. En este sentido caracterizó a los del FinEs como "trabajadores, con escaso tiempo para dedicarle al estudio"; y al de la escuela su descripción los dividió en dos subgrupos: las señoras mayores "que son demandantes" y los jóvenes que son "cabezudos". Desde estas consideraciones, seleccionó contenidos y actividades para la enseñanza.

La asignación que se hace del tiempo en el horario escolar puede considerarse una medida de la valoración tácita que otorga la escuela a diversas actividades. Hay una variación en esa distribución entre la escuela y el FinEs; en la primera el tiempo se reparte entre la enseñanza y la realización de ciertos ritos escolares, como actos, ferias, salidas y festejos, y en el FinEs, solo se desarrollan contenidos disciplinares.

El tiempo disponible llevó a que, en la escuela, para enseñar un tema determinado, Sara desarrollara una secuencia de actividades y que, en el FinEs, propusiera únicamente una actividad que, al finalizarla, permitiera pasar a otra de otra disciplina.

En este sentido la dimensión tiempo fue central por 3 cuestiones: había una diferencia en el tiempo material con el que contaba cada oferta: la escuela 4 horas diarias durante 3 años (según el Diseño Curricular para la EPJA en la provincia del Chaco) y el FinEs 4 horas semanales durante sólo 5 meses; por otra parte, respecto del inicio y finalización de las clases, en el FinEs comienzan cuando llegan los/as estudiantes y terminan cuando se van a

diferencia de la EPA, que tiene horarios fijos y estables y si bien los/as estudiantes llegan de a poco, esto no es impedimento para que la clase inicie.

Una tercera es que la maestra en ambos espacios educativos estipuló tiempos diferentes a cada disciplina o área, lo que dio cuenta de la importancia que le asignó a cada una. Matemática y Lengua ocuparon la mayor parte del tiempo porque sostuvo que -según su mirada- eran los contenidos que los/as estudiantes de ambos espacios educativos, aunque en diferente medida, más necesitaban.

Las coordenadas analizadas en el presente constituyeron las dimensiones estructurantes de la práctica pedagógica de Sara. Las mismas se revelaron de distintas maneras en cada espacio educativo a través de las decisiones metodológicas que ella tomó, justamente por las diferentes características que presentaban.

Sin embargo, en ambos casos el tipo de práctica pedagógica resultante parecería dificultar en los jóvenes y adultos dos procesos fundamentales: el desarrollo de determinados procesos cognitivos para la construcción de conocimientos que se vería fortalecido por una secuencia de actividades dialéctica y espiralada, y la apropiación de conocimientos escolares, ya que estos parecerían estar desvinculados del cúmulo de saberes generados en otros espacios sociales diferentes de los escolares. Sin duda, estos son dos grandes desafíos a resolver tanto en la inmediatez del aula como en la formación inicial y continua de los maestros y maestras de la EPJA.

Referencias bibliográficas

Achilli, E.L. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario, Argentina: Cuadernos de Formación Docente, UNR.

(2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Serie Formación Docente. Laborde.

Ávila, S. (2013). Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps). *Las formas de lo escolar*. Paraná: Serie Educación, Fundación la Hendija.

Rockwell, E. (1996.) Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, D.F: Siglo XXI.

Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. En línea en: http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/ nppd/arquivos/de-huellas-bardas-y-veredas-una-historia-cotidiana-de-la-escuela.pdf Consultado en julio de 2017.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación, II Semestre, (12),* 1-14. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988) La práctica Docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la escuela* (4), 65-78. En línea en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf consultado en enero 2017.

Sinisi, L. (2013) Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas. En N. E. Elichiry (Comp.) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias* (pp. 49-66). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Vázquez Recio, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, *42*(6), 1-11. https://doi.org/10.35362/rie4262373 En línea en: https://rieoei.org/RIE/article/view/2373 consultado en mayo de 2017.

Zavala Vidiela, A. (1995) La Práctica Educativa. Como Enseñar. Editorial Grao. España

La educación secundaria de adultos, entre el mandato el nivel y las características de sus destinarios: *algunos desafíos pedagógicos*

CABRERA, MARÍA EUGENIA (UNLu)
mecabrera1967@gmail.com[1]

BARGAS, NOELIA (UNLu-CONICET)
bargasnoelia@hotmail.com[2]

Resumen

La especificidad de los procesos pedagógicos en la educación secundaria de jóvenes y adultos es una dimensión poco investigada y resulta necesario avanzar en la producción de conocimiento debido a los desafíos generados en la enseñanza, a partir de la obligatoriedad del nivel secundario declarado por la LEN. La conjunción de política públicas que proponen formatos más flexibles para la finalización de la escuela secundaria para la población joven y adulta (como el Plan Fines II y el CENS con menor carga presencial), los docentes con escasos espacios de formación vinculados a la modalidad, y un diseño curricular pensado para otras condiciones de cursada, generan desafíos para la enseñanza que son resueltos de diferentes maneras en la práctica cotidiana. Las preguntas sobre qué adecuaciones curriculares son pertinentes y qué relación se establece con el conocimiento en las aulas, son algunos de los desafíos para la construcción de mayor justicia en el sistema educativo.

Palabras clave: Adultos, educación secundaria, política pública, Fines.

La educación secundaria de adultos, entre el mandato el nivel y las características de sus destinarios: algunos desafíos pedagógicos

Presentación

En esta ponencia nos proponemos reflexionar sobre algunos aspectos pedagógicos de la

[1] Investigación dirigida por Maria Eugenia Cabrera. Profesora adjunta. Integrante Noelia Bargas. Ayudante de primera. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Disposición CDDE 290/15 Código: 14/E079

[2] Noelia Bargas, investigadora y becaria. Proyecto de tesis inscripto en el Doctorado con Orientación en Ciencias Sociales de la UNLu y financiado con una beca doctoral del CONICET (2016-2021). Dirigido por Norma Michi y co- dirigido por Maria Eugenia Cabrera.

EPJA (Educación permanente de jóvenes y adultos) presentes en experiencias de educación secundaria en la provincia de Buenos Aires, referidas a la formación de los docentes, las adecuaciones curriculares que realizan y las situaciones de enseñanza observadas. El material empírico de referencia proviene de dos investigaciones en curso: 1) El plan Fines II y sus características socio-pedagógicas y 2) La formación de los Educadores de Adultos para el nivel secundario: situación actual, problemas y necesidades[3].

La política pública de la provincia de Buenos Aires en EPJA unificó, desde 2018, los formatos de cursada de las dos ofertas educativas que concentran mayor matrícula: los CENS y los FINES, que ya compartían el mismo diseño curricular (resolución 6321/95), aunque con un formato cuatrimestralizado en el caso de Fines y con formato anual en los CENS[4]. Analizar los desafíos de la enseñanza en el nivel secundario de adultos exige abordar las prácticas, experiencias y representaciones que se articulan en la cotidianeidad escolar en el marco de políticas públicas que pueden obstaculizar o favorecer procesos de enseñanza que busquen la construcción de mayor igualdad en el sistema educativo general.

Los docentes entrevistados[5] trabajan en escuelas secundarias comunes y en Cens, Fines y/o Bachilleratos Populares, otros trabajan solo en CENS y otros solo en el Plan Fines y algunos de ellos nunca han trabajado en una escuela. Todos han recibido una formación disciplinar que los habilita para la enseñanza en el nivel secundario (aunque algunos son estudiantes avanzados) y no recibieron formación referida a la modalidad de EPJA en su formación inicial. En su mayoría, no han realizado ninguna capacitación vinculada a esta modalidad ni han elegido, inicialmente, la modalidad de adultos para trabajar, sino que llegaron allí en el proceso de búsqueda por conseguir trabajo en nivel secundario.Cuando inician su trabajo docente en la secundaria de la modalidad se encuentran frente a:

a] sujetos y grupos con características específicas, diferentes a los grupos del secundario común

b] una propuesta curricular desconocida

c] una modalidad de cursada diferente de la secundaria común.

En esta situación los docentes planifican, seleccionan contenidos, desarrollan estrategias didácticas, evalúan, coordinan los grupos, resuelven conflictos. Tareas que se dan en variadas condiciones de trabajo, tanto en lo relativo al formato de contratación y acompañamiento institucional, como a las condiciones de infraestructura y equipamiento. i

[3] Durante la realización del trabajo de campo se observaron, en sedes de Fines, el desarrollo de 5 clases consecutivas de cuatro materias. En una sede en Moreno observamos clases de Historia y Lengua y Literatura, en una sede de Luján observamos Biología y Lengua y Literatura.

[4] Uno de los CENS analizados también está cuatrimestralizado.

[5] De dos distritos: Moreno y Luján.

¿Cuáles son las complejidades de su tarea?

En forma reiterada aparece la referencia a las características de los sujetos que asisten y la heterogeneidad de los grupos que se conforman, una profesora destaca:

> Son todos trabajadores, la mayoría está trabajando y estudiando…los más chicos por ahí son algunos que abandonaron la escuela y quieren terminar. Esos por ahí son a veces los más problemáticos. No se adaptan al grupo de compañeros, por ahí y les cuesta cumplir horarios, hábitos, ese tipo de cosas, los más jovencitos…Los demás son gente grande. Hay muchos que hace mucho que dejaron de estudiar, con esos hay que hacer un trabajo más diferenciado u otro tipo de corrección, tener un poco más de consideración o darles más tiempo, porque a veces hay mucha diferencia. Hay algunos que se acuerdan mucho de lo que estudiaron y otros que no se acuerdan nada o que no saben porque no hicieron secundaria. Así que a veces es difícil. Es difícil nivelar, poder hacer actividades para todos. (Prof. FINES. Lengua)

Las decisiones en la enseñanza son adoptadas desde los recursos materiales y simbólicos que portan los profesores, formados para el nivel secundario común. Esto los hace entrar en contacto con situaciones y problemáticas nuevas que resuelven, en muchos casos desde la "práctica" y a "prueba y error":

> "E: ¿En algún momento cuando empezaste tuviste conversación con alguien que te orientara un poco lo que era adultos?
>
> D: Fue a prueba y error.
>
> E: ¿Y hubieras necesitado?
>
> D: Sí, una pre-capacitación, una capacitación mínima. …..No nada y fue también como hacer una especie de diagnóstico cuando entras al aula, continuamente aprendiendo, es experiencia pura porque es distinto (respecto a la secundaria común) , totalmente, encontrás similitudes cuando tenés chicos chicos 18, 19 con los de secundaria que tengo, pero después es distinto, es distinto".. (Prof. Comunicación. Fines)

> "Todo lo que sabemos o manejando específico de adultos lo aprendimos en la práctica" (Prof. de Psicología. Cens)

> "Todo lo que se aprende en Adultos es en la práctica o en alguna capacitación que quieras hacer, que tampoco hay mucho". (Prof. de Ingles CENS)

Estas afirmaciones nos interrogan sobre las características que asume ese saber construido desde la práctica y cómo interviene, en esa construcción, el tipo de formación realizada, las representaciones de los sujetos que asisten, de la educación de adultos, de los objetivos del nivel en el que trabajan, de la función de la escuela, del futuro educacional de sus estudiantes.

Como ejercicio de toda profesión, una buena parte del oficio docente se desarrolla a lo largo de la vida laboral, decantando la propia experiencia, pero su desenvolvimiento no puede basarse solo en el oficio práctico (Davini, M. 2018). La necesidad de interpelar las concepciones que se ponen en juego requieren desnaturalizarse, seguir preguntándose el

por qué y el para qué de sus prácticas (Lorenzatti, M. 2007).En este sentido, la experiencia será formativa no sólo por el hecho de haber hecho o vivido, sino en la medida en que pueda trabajarse lo acontecido (Alliaud, A. 2011).

Con respecto al diseño curricular y a las clases presenciales previstas, se observa la necesidad de "recortar" los contenidos del programa. Los docentes afirman,

> Trabajar en FINES, lo que vos hacés, es reducir a dieciséis clases. Entonces, sí, achicás un montón los contenidos….(Prof. de CENS y Fines)

> Por lo general, hay que recortar porque los programas son tan extensos. Por eso yo te decía que lo adecuábamos un poco a los grupos y a lo que se puede dar. Porque tampoco es tanta carga horaria, entonces lo tenés que adecuar, por eso seleccionás temas, los más importantes, lo básico, lo que vos considerás que de tu materia tienen que aprender, o que le va a servir. (Prof. de Lengua, Fines)

Podemos preguntarnos en qué sentido los docentes hablan de lo básico, lo elemental o lo que "va a servir" a los estudiantes. Algunos autores entienden lo "básico" como aquel conocimiento "que le permite al sujeto poder cuestionar el por qué y el para qué de los hechos o los fenómenos y le brinde posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos" (Lorenzatti, M. 2007:23). También otros plantean la relevancia de enseñar los saberes fundamentales para la justicia educativa, que implica la idea de base para construir nuevos saberes y se vincula a la idea de derecho y por lo tanto exige que todos los alumnos accedan a ellos (Veleda, C. Rivas, A. y Messadra, F. 2011). Otros hablan de la justicia curricular (Connell, R. 1999) como desafío para una enseñanza que construya mayor igualdad en el sistema. Se evidencia así la complejidad de precisar en qué consiste estos conocimientos, y reconocer que más allá de que una política pública la oriente, esta selección curricular resultará atravesada por decisiones institucionales y áulicas que se llevan cabo en la cotidianeidad escolar.

Acercamos fragmentos de observaciones de clases que permiten problematizar decisiones didácticas de profesoras de Lengua y Literatura en dos experiencias de Fines.

Análisis de observaciones de clase de Lengua y Literatura

Entre los años 2017 y 2019 se realizaron observaciones de clases de cuatro asignaturas en dos sedes de plan Fines (una ubicada en un centro comunitario y otra dentro de una universidad) en dos distritos de la provincia de Buenos Aires. Se observó el desarrollo de una unidad del programa (cuatro clases consecutivas aproximadamente) y una instancia de evaluación. Aquí compartimos incipientes reflexiones sobre algunos aspectos vinculados a la enseñanza a partir de la observación de la asignatura Lengua y Literatura de primer año,

en dos sedes distintas[6]:

¿Cómo se trabaja la lectura y la escritura en ambas propuestas?

En las clases que presenciamos se observan algunos aspectos comunes y ciertas particularidades en el abordaje de las clases.

En la sede 1 se realizan lecturas de obras literarias diversas (La invención de Morel de Bioy Casares, La casa de Bernarda Alba de García Lorca y los cuentos de la selva de Horacio Quiroga). De las cinco clases observadas, sólo en una se trabajó reglas ortográficas, y en las otras cuatro se hicieron lecturas grupales, trabajos prácticos e interpretación de la lectura a partir de diversas consignas extraídas, en general, de manuales de nivel secundario. Estas apuntaban a interpretar los textos, clasificarlos (si eran cuentos, novelas, obras de teatro, y su género de pertenencia), y realizaban ejercicios de verdadero o falso a partir del contenido de las obras. Estos trabajos prácticos se hacían en clase en forma grupal y eventualmente si los alumnos no los terminaban, los llevaban de tarea a sus casas.

En la sede 2, dos clases fueron dedicadas a la comprensión lectora de cuentos cortos (La Trampa de José Montero, La miel silvestre, de Horacio Quiroga y El cuento del loco (Anónimo, cuento popular egipcio), en dos oportunidades trabajaron clases de palabras (adjetivos, adverbios, sustantivos, y tildes) y hubo una instancia de evaluación.

Las consignas para trabajar con los cuentos también eran extraídas de manuales de secundaria común, y consistieron en clasificar el cuento, dar cuenta de la comprensión lectora, y realizar un ejercicio de escritura. En un caso tenían que inventar un final distinto, escribir una noticia o narrar algún hecho que le ocurrió al protagonista de la historia.

Con respecto a la escritura, las consignas en ambas propuestas estaban relacionadas con dar cuenta de que se comprendió el texto. En una clase se propuso:

> LA MIEL SILVESTRE - DE HORACIO QUIROGA.
>
> • Lectura e interpretación del cuento.
>
> • Explica una secuencia de hechos (oraciones cortas) la historia (entre 5 y 6 oraciones).

[6] Sede 1: (sede que funciona dentro de una universidad). Comisión conformada por 12 estudiantes. Docente a cargo: profesora de Lengua y Literatura, con 20 años de antigüedad en el sistema educativo, comenzó a trabajar en la modalidad de adultos con el plan Fines. Sede 2: (Sede que funciona en el Centro Comunitario). Comisión conformada por 15 estudiantes aproximadamente. Docente a cargo: profesora de Lengua y Literatura y maestra de adultos. Trabaja desde hace 10 años en el sistema educativo, pero los últimos años se dedicó solo a trabajar en adultos, tanto en primaria como en secundaria a través del plan Fines, y con experiencia previa en un bachillerato popular.

• Buscar el significado de las siguientes palabras: atónito, temperamento, desenfado, vera, maraña, lívida.

Registro de clase n°2, Sede n°1.

Finocchio, A. (2010) señala que esta es la forma más difundida de trabajar la escritura en la escuela: dar cuenta de que se comprendió el texto leído. "La creencia de que escribir era exclusivamente dar cuenta de un tema impulsó por décadas un modo de proponer la enseñanza que enlaza producción escrita con contenidos curriculares o temas provenientes de una cultura escolar" (s/p.). Lejos de plantear situaciones de escritura que resulten convocantes y desafiantes para los estudiantes, en general apuntaban a "volcar sobre el papel" (Finocchio,A . 2010) lo que se comprendió, en forma corta y concisa.

| *Un acercamiento al modo de transmisión y construcción del conocimiento.*

El modo de entablar el diálogo para la construcción del conocimiento era similar en ambas sedes. La docente hace una pregunta disparadora, los estudiantes van respondiendo, y cuando uno llega a la respuesta que la docente espera, ella asiente, y avanza con la explicación o con otra pregunta. A modo de ejemplo (sede 2):

"Profesora: (sobre la Invención de Morel) ¿Quién era Faustina?

E1: la chica de la que él se había enamorado.

Profesora: Bien y la había proyectado en la máquina ¿y qué más proyectaba en la máquina? La gente. O sea ¿era real esa gente que estaba proyectando?

E1: no eran reales, eran imágenes.

Profesora: exacto, ¿y todo lo demás que era?

E2: fantasías.

Profesora: exacto. Y si nosotros hablamos de género fantástico, ¿Qué era el género fantástico? ¿Se acuerdan de los cuentos de Cortázar? ¿Qué te hacían?

E2: vacilar.

Profesora: ¿y que es vacilar?

E1: dudar.

Profesora: ¿dudar qué?

E1: si es real o no.

Profesora: y bueno a él le pasaba lo mismo. ¿Será real o no será real lo que me está proyectando esa máquina? Y vos me estás diciendo si era inmortal o no, esa es la duda que te va a quedar a vos".

(Registro de clase, n° 2, p.2, sede que funciona en un centro comunitario).

En otra clase de Lengua, en la sede 1, se ve una similar construcción del diálogo pedagógico:

"Prof.: (para hablar del contenido de un cuento) Sí, toda su curiosidad. Todo lo que va haciendo. ¿Y qué cosa encuentra?

E1: Un papel que encuentra.

Prof.: ¿Un papelito que encuentra dónde?

E1: en la guantera del auto.

E2: Una cartulina blanca era.

Prof.: ¿Y previo a eso, que detalle encuentra?

E1: Las llaves en el buzón.

Prof.: Bien, con todo esto que estamos diciendo. Curiosidad, investigación, detalle, indicios que van apareciendo ¿Cómo podemos clasificar este cuento?

E1: Policial.

E2: Yo puse de suspenso, no policial.

E3: Pero la policía no aparece porque el investigador es él.

Prof: Sí, pero tiene el cuento policial tiene un poco que ver con esto de llegar a descubrir o a develar algún misterio o algún delito. ¿Cuál sería el delito que pasa acá?

E2: Que hay un asesino a sueldo.

Prof: se descubre con la investigación eso ¿No? Pero sí es policial, es un cuento policial. Si bien no aparecen los policías, no necesariamente tiene que aparecer la policía, a veces aparecen a veces no. Sí lo que ocurre casi siempre es que, a partir de lo que ocurre o por lo que ocurre hay una investigación, salvo que alguien diga o confiese lo que hizo".

Registro. Clase de Lengua. Sede 1

En ambos casos el uso del diálogo es similar, se trabaja con la interpretación de un texto literario a partir de la pregunta y respuesta, y luego la docente aporta una explicación o ampliación de información. Aunque la diferencia que hemos encontrado es que los tipos de textos trabajados en ambas propuestas son distintos. En la sede 2 la docente utiliza la clase como espacio literario. Contextualiza a los autores, leen colectivamente y resuelven

ejercicios y además, las obras a leer son más extensas. En cambio en la sede 1 los cuentos son cortos, no se los contextualiza ni se aportan datos del autor, y las consignas apuntan más a lo gramatical, que a la comprensión lectora y al disfrute por la lectura en sí mismo.

No se observa en las clases la vinculación de los textos con saberes previos, ni con situaciones de la vida cotidiana. Tampoco las docentes intentan relacionar el contenido de las obras literarias con problemáticas sociales más amplias. A veces los estudiantes dan ejemplos de noticias que escucharon, pero en general no se da espacio para ese intercambio. A continuación continúa el diálogo sobre las investigaciones policiales que se abren en caso de cometerse algún crimen:

> "Estudiante (grande): *Salvo que estemos en la Argentina.*
>
> Prof: *Posiblemente. Todo queda impune, que nunca se sepa lo que pasó.*
>
> Estudiante: ¿Acá en la Argentina? (tono de broma).
>
> Estudiante: *Parece…*
>
> Prof.: *A veces parece todo claro y no es tan claro. ¿No?*
>
> Estudiante (Grande): *Como lo del gitano que nadie sabe lo que pasó. (Se refiere a un crimen cometido en el año 2019).*
>
> Estudiante 2: ¡Ay dios mío!
>
> Profesora: *Sí, bueno eso lo van a tener que investigar. Nunca se sabe lo que pasó.*
>
> Estudiante 3: *Fue por la venta de la hija.*
>
> Todos se ríen.
>
> Estudiante 3: *Porque ellos las venden a las hijas, y él se la robó, y para ellos es un sacrilegio eso.*
>
> Prof.: *Bueno,.. eso no lo había escuchado yo, no había escuchado ese detalle. Bueno… volviendo al tema... ¿Ustedes alcanzaron a responder ésta o no? ¿Vos que pusiste de suspenso o policial?" (Registro de clase n°1, P. 3 Y 4, SEDE 1).*

En este caso nos preguntamos las razones por las que la docente evitó continuar el diálogo, si fue porque podía quedar en un terreno anecdótico, o le interesaba seguir con las respuestas a las consignas dadas, vinculadas con la secuencia de clase prevista. En varias situaciones el contenido de los cuentos podría propiciar diálogos más profundos sobre distintas problemáticas sociales y culturales, pero no se dio lugar a que esto suceda. Las preguntas orales y los trabajos prácticos apuntaron centralmente a la comprensión lectora y al manejo de la gramática.

Consideramos que el tipo de conocimiento que el docente pone a disposición no debería presentarse como "cerrado", debería poder reconstruirse, alimentándose de las distintas

significaciones, apropiaciones y lecturas posibles. En las clases observadas las docentes buscan la respuesta correcta, única, que suele ser la que ellas tienen en mente y no se habilita el lugar para las diversas interpretaciones y relaciones con la realidad que puedan hacer los estudiantes.

> Para que algo nuevo se produzca, lo que ponemos a disposición no debería presentarse como una totalidad cerrada si deseamos promover posibilidades de apropiación en el que aprende. Por lo tanto la relevancia o significatividad de la pedagogía no es tanto lo que dice sino lo que da a pensar. ¿Cuándo es eficaz una transmisión? Cuando el lenguaje (histórico, social, cultural) "enseñado" se transforma en habla, es decir es resignificado por los sujetos y cuando los signos se transforman en significados o sea cuando es posible conferirle sentido a un discurso. (Duschatzky, Mariño y Areco. 2002 p. 30).

¿Cómo fueron las instancias de evaluación?

Hemos identificado que los docentes evalúan con gran variedad de criterios y suelen tomar estas decisiones en forma individual ya que no hay espacios institucionales para poder discutir criterios en forma colectiva, ni dialogar sobre las diversas situaciones de enseñanza.

En las clases observadas los instrumentos utilizados para tomar la evaluación fueron lecciones orales (grupales en general), pruebas con carpeta abierta y trabajos prácticos que se realizaron en las clases y/o en sus casas.

En la sede 1 se tomó una prueba escrita, individual con carpeta abierta, que consistía en la lectura y el análisis de un cuento corto, de una página de extensión. Tenían que identificar: sustantivos, palabras, graves, agudas, y esdrújulas, clasificar el cuento, y por último responder por escrito: "¿Qué sensación te produce el tema del cuento? Escribe 1 o 2 párrafos contando la historia". (Registro de clase n° 5, p.1).

En la sede 2 se tomó una lección oral frente al pizarrón, en grupo, que consistió en presentar, con un papel afiche elaborado por ellos, la síntesis de un cuento del libro "Cuentos de la selva" de Horacio Quiroga. En cierto momento algunos estudiantes leían lo escrito en el papel. Esto lo hicieron varios luego de cierto tiempo de iniciada la exposición y se los veía un poco nerviosos, inquietos y dubitativos. Cuando terminaban la lectura, la profesora les hacía una pregunta a cada uno para que puedan explicar lo que comprendieron.

Esta situación resultó interesante porque la docente habilitó la palabra de todos los miembros del grupo y permitió que pudieran dar cuenta de lo comprendido. Cuando terminó la instancia de evaluación la profesora les preguntó, a modo de balance, (ya que era la última clase del cuatrimestre) si les gustó la materia. Ellos respondieron lo siguiente:

> *E1: Para mí es difícil. A ver… cual es la palabra… Me gusta Literatura, pero me cuesta entender lo que leo.*

Profesora: ¿Y cómo hiciste para tratar de entender el último cuento? (Con tono comprensivo).

E1: Como pude. Me ayudó internet, de distintos lados, pero de mi cabeza sola no salió.

E2: A mí lo mismo. Me gusta leer, pero me cuesta.

E3: Yo lo tuve que leer muchas veces

(Registro de clase n° 5, p. 9, clase de Lengua y Literatura, sede 2)

La comprensión lectora es, según los docentes entrevistados, uno de los objetivos que más cuesta lograr en las clases. Los docentes dicen que, en general, a los estudiantes les cuesta comprender los textos que leen o las consignas de trabajo. Desde perspectivas críticas este es un aprendizaje fundamental para lograr la autonomía cognitiva:

> El logro de la autonomía requiere de diversos tipos de aprendizaje: 1) los vinculados a aspectos "instrumentales", tales como la lectura comprensiva, que permita el acceso critico a fuentes de información y el manejo de diversas fuentes informativas, 2) poder formularse propósitos lectores y tener la posibilidad de expresión y justificación de ideas, 3) la valoración y el deseo de aprender y saber". (Brusilovsky, Cabrera, 2018, p. 99).

Podemos preguntarnos cómo se abordan estos diferentes aspectos en las clases de Lengua y cuáles son las razones del acotado espacio de escritura que se da tanto en las clases como en la evaluación observada. ¿Tendrá que ver con las representaciones que tienen las docentes sobre las posibilidades de escritura de sus estudiantes? ¿Los acotados ejercicios de escritura pueden condicionar la construcción de procesos más autónomos? ¿Resultarán convocantes y desafiantes para los estudiantes? ¿Se genera deseo de aprender y saber?

¿Qué condiciones institucionales se deberían contemplar para generar propuestas de enseñanza y procesos de evaluación que posibiliten un trabajo más colectivo e integral entre los distintos actores institucionales?.

> Aunque la normativa en la materia ha avanzado en la conceptualización de la evaluación como formativa y procesual, resta aún el gran desafío de precisar los dispositivos destinados a modificar efectivamente las metodologías y criterios de evaluación en las aulas. (…) Una primera cuestión concierne a los procesos institucionales ligados a la decisión sobre la promoción de los alumnos. Hoy esta decisión es adoptada muchas veces de manera solitaria por el docente a cargo (…) Un criterio clave para modificar esta parcialidad en la decisión radicaría en sumar a otros actores- el director y otros docentes-, para que la decisión de la promoción se base en miradas más integrales y compartidas". (Veleda,C. Rivas,A, y Mezzadra,F. 2011 p.152).

Conclusiones

En el trabajo buscamos acercarnos a la especificidad de las prácticas pedagógicas en la EPJA de nivel secundario en el programa FINES. Consideramos que es fundamental para evaluar una política pública de terminalidad educativa para jóvenes y adultos, conocer y caracterizar como fueron esos procesos de enseñanza y aprendizaje, qué desafíos enfrentan los docentes en la enseñanza y los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Algunas de las preguntas para continuar indagando son: ¿Por qué se establece un tiempo acotado para el desarrollo de escritura más autónoma? ¿Qué representaciones portan los docentes sobre los estudiantes, sus capacidades y sus perspectivas de futuro? ¿Qué efectos político-pedagógico tienen en la práctica estas representaciones? En relación a la construcción del conocimiento: ¿Cuál es el tipo de conocimiento que se prioriza? ¿Cómo se podrían vincular los conocimientos cotidianos y académicos en estas propuestas de clase? ¿Cómo se podrían construir conocimientos que aporten una lectura más crítica del mundo? ¿Cómo se podrían favorecer ejercicios que intenten lograr procesos de autonomía cognitiva? ¿Qué espacios colectivos existen para la reflexión crítica que permita acompañar las decisiones pedagógicas de un trabajo docente que expresa una gran complejidad?.

Referencias Bibliográicas

Alliaud, A. (2011) La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber. Catedra Latapí. UNSAM. Consulta en linea*envios.unsam.edu.ar › escuelas › catedra_Latapi › docs › Andrea Alliaud (consultado agosto 2019)*

Alvarado M. (2003) "La resolución de problemas" en Revista Propuesta Educativa N° 26, Argentina,FLACSO-Ediciones Novedades Educativas.

Brusilovsky, S. y Cabrera M. (2012) "Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea". CREFAL. Versión electrónica:https://es.slideshare.net/soniaedithjulian/brusilovsky-s-educacin-de-adultos

Brusilovsky, S., Cabrera M. (2018) "Escuelas Populares, características de su pedagogía". Luján. EDUNLU.

Conell R.W. (1999). Escuelas y justicia social. Madrid. Morata.

Davini,C (2018) La formación en la práctica docente. Bs.As. Paidós

Duschatzky, S., Areco, I. y Mariño, M. (2002) "Reflexiones sobre la educación de adolescentes y adultos. Problemas y desafíos en tiempos de crisis. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Finnegan, F. y Montesinos, L. (2016) Panorama de la oferta educativa de nivel secundario de la modalidad Educación permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires. DINIIE Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Serie apuntes de Investigación.

Finocchio, A. (2010) Leer y escribir en la escuela. en Brito, A. (Dir.) Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, Hommo-Sapiens. FLACSO.

Lorenzatti, M. (2007) Formación docente y construcción curricular en Educación de jóvenes y adutos. Revista Iberoamericana de Educación N 44 (pág. 14-34).

Veleda, C.; Rivas, A. y Messadra, F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Buenos Aires. CIPECC UNICEF.

Educación de Jóvenes y Adultos a partir de una experiencia de extensión universitaria vinculada con docencia

DI MATTEO, ÁLVARO JAVIER (Universidad Nacional de Luján-Depto. de Educación- División Educación de Adultos)
javidimatteo@yahoo.com.a

VILA, DIANA (Universidad Nacional de Luján-Depto. de Educación- División Educación de Adultos)
diana_vila@hotmail.com

FONTANA, SONIA (Universidad Nacional de Luján-Depto. de Educación- División Educación de Adultos)
soniafontana11@yahoo.com.a

Resumen

Este trabajo intenta aportar algunas reflexiones pedagógicas en torno a la educación de jóvenes y adultos, a partir de la tarea de nuestro equipo como parte de la División de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional Luján. Desde allí venimos vinculando acciones y proyectos de extensión, junto a organizaciones sociales, con actividades de investigación y docencia en dos seminarios de la salida orientada en Educación de Adultos de la carrera de Ciencias de la Educación.

En este marco se establecieron vínculos con la organización "Vientos de Libertad". A partir de sus demandas, se acordaron una serie de talleres que, fueron gestados, planificados y ejecutados junto a nuestros estudiantes.

En este sentido, reflexionaremos sobre la educación de jóvenes y adultos y sus desafíos pedagógicos, considerando un doble abordaje complementario: la educación de jóvenes y adultos, en el marco de una organización popular; la formación de estudiantes universitarios en vinculación a problemáticas concretas de la realidad y a los procesos organizativos que buscan afrontarlas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Extensión Universitaria; Organizaciones Populares; Formación de Estudiantes.

Educación de Jóvenes y Adultos a partir de una experiencia de extensiónuniversitaria vinculada con docencia

1. Presentación

A modo de presentación nos parece importante aportar algunos de los fundamentos que orientan nuestra tarea docente[1] en vinculación con la extensión y la investigación, a partir del diálogo con movimiento y organizaciones de los sectores populares. Compartiendo los principios y valores de la Educación Popular en su perspectiva latinoamericana, desde hace más de dos décadas, buscamos involucrarnos con las problemáticas y necesidades de estos colectivos. Entendemos que la tarea universitaria debe edificarse en ese diálogo y compromiso con la realidad, contribuyendo a procesos de organización y transformación, así como a la producción de conocimientos significativos. Como ya hemos señalado en otras oportunidades nos identificamos fuertemente con el planteo de Oscar Jara (1985) acerca de que la Educación Popular:

> no puede significar otra cosa que impulsar una acción educativa desde dentro de la misma práctica política liberadora, como una dimensión necesaria de la actividad organizativa de las masas (…) La educación popular, pues, será tal, en la medida que sea –efectiva y prácticamente- un arma que permita a las clases populares asumir organizadamente con lucidez y pasión su rol de sujetos activos en la construcción de la historia (p.51)

Asimismo, compartiendo los principios de la "integralidad", (Tommasino; Rodríguez, 2010; Tommasino; Cano, 2016), entendemos que la formación de nuestros estudiantes debe desplegarse en el marco de acciones vinculadas a la aproximación, conocimiento e intervención junto a organizaciones populares. Ese proceso real y concreto que abarca desde los primeros lazos y diálogos, la observación y la escucha, la atención a demandas, el establecimiento de los primeros acuerdos, hasta el diseño y planificación de acciones, la concreción y evaluación de las mismas, constituyen momentos cruciales de formación para todos aquellos que tomamos el compromiso de la tarea, tanto estudiantes como docentes. Asumimos estas instancias como procesos de "formación continua" a partir de experiencias que siempre son únicas, originales y creativas como las que resultan de cualquier vínculo humano que nos encuentran en el diálogo y en una tarea conjunta que nos desafía constantemente. En este sentido nos parece importante poder reflexionar sobre los diferentes momentos que configuran nuestra experiencia, poner en palabras aquello que al materializarse en una práctica concreta permite entrever el trasfondo y el sentido, las concepciones y principios que la orientan. Avanzar en la sistematización de estas experiencias es una forma de aportar a nuestro propio aprendizaje en tanto que:

> en el trabajo de educación popular, quien más aprende, quien está en permanente desafío de aprendizaje, todos los días y a todas horas, es el educador o la educadora. El problema, es que muchas veces no logramos darnos cuenta de esos aprendizajes; tenemos muchos aprendizajes

[1] En el Seminario de Planificación y Metodología de la Animación Social y Cultural, y en el Taller de Educación de Adultos en el Medio Rural, de la salida orientada en Educación de Adultos de la Lic. y el Prof. en Cs. de la Educación de la UnLu.

> en nuestra práctica, pero no los reconocemos, se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todos esos aprendizajes los cuales, por tanto, muchas veces se pierden para nosotros mismos y por tanto no podemos compartirlos con otras personas (Jara, 2018: 17)

A lo largo de estas páginas intentaremos reconstruir una experiencia de trabajo junto a la organización "Vientos de Libertad", para reflexionar pedagógicamente sobre un proceso de formación que involucra a actores tanto de la organización como de la universidad.

2. La Organización "Vientos de Libertad"

"Vientos de Libertad" forma parte del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), que junto a otras organizaciones conforman la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP). El colectivo de Vientos al que nos referimos en este trabajo, destinado exclusivamente a varones en proceso de recuperación de las adicciones, está ubicado en la localidad de "La Fraternidad" en el partido de General Rodríguez. Junto con otras sedes de similares características como las del Partido de Tigre o la destinada sólo a la atención de mujeres, ubicada en la ciudad de Luján, integran la denominada "Rama Juventud" del MTE.

Se trata de una organización que se orienta al acompañamiento y la recuperación de jóvenes y adultos atravesados por la problemática del consumo y la adicción a las drogas. Lo hace sin apelar al uso de ningún tipo de fármacos o medicación, siendo el potencial de la experiencia su dimensión colectiva, humana y el proceso constante de acompañamiento entre compañeros que se encuentra atravesando distintas instancias y momentos de su proceso de "recuperación".

Los sujetos que se constituyen en los "destinatarios"[2] de Vientos de Libertad son jóvenes y adultos cuyo promedio de edad ronda entre los 15 y 30 años. No obstante, un extremo etario lo conforman algunos niños de 12 o 13 años que, tal como expresa uno de los referentes de la organización ha sido necesario incorporar últimamente debido a que la problemática de las adicciones cada vez se evidencia en edades más tempranas. En el otro extremos, algunos adultos de aproximadamente 50 años o más. Todos ellos provienen de múltiples experiencias de exclusión como resultado de la desigual e injusta situación social estructural de nuestro país, y que se agudizara en los distintos períodos neoliberales a partir de la última dictadura cívico-militar. Situaciones sociales, políticas y económicas que han dejado literalmente "al margen" de la sociedad a amplios sectores, como sujetos de descarte en un modelo capitalista desigual que ni siquiera ha podido garantizar acceso a derechos

[2] Cabe aclarar que utilizamos este término como una forma convencional de definir a los sujetos que integran "Vientos de Libertad", pero que en las concepciones y prácticas de la organización dista de aquellas definiciones que suelen encubrir prácticas de tipo asistencial, asignándoles un papel pasivo a los sujetos, considerados como los depositarios de determinadas acciones.

universales básicos como trabajo, vivienda, salud, educación. Entre la negación de todos estos derechos, el del acceso a la educación, podríamos decir que ubica a estos sujetos en ese amplio sector que no habiendo podido acceder en su momento a la educación o habiendo accedido en situaciones de desigualdad ha sido expulsado tempranamente del sistema educativo, configurando lo que algunos autores definen como la "demanda potencial" de la educación de jóvenes y adultos (Sirvent; Llosa, 1998)

En este sentido cabe destacar el papel de Viento de Libertad en cuanto a la restitución, entre otros derechos, del derecho a la educación. Es así que al interior de la organización, además de diversas instancias de formación, funciona el Plan Fines para la terminalidad de la educación primaria y secundaria.

Como analizamos en otros trabajos, estas cuestiones se vinculan a los diversos procesos de formación desarrollados o impulsados en movimientos y organizaciones populares, los que se han venido constituyendo en dimensiones centrales en la experiencia política y pedagógica de estos colectivos. Una formación que suele plantearse en relación a la construcción de sujetos más críticos en el marco del proceso de construcción colectiva.

Esta organización valora, incentiva y potencia las diversas instancia de formación de sus sujetos como parte del proceso de recuperación, en tanto aportes de herramientas para la construcción de miradas críticas y reflexivas sobre la realidad, que les permitan avanzar en la compresión y explicación de las causas de su situación, en relación al contexto social, así como también prepararlos para afrontar con mayores elementos su vinculación con la realidad una vez finalizado su "tratamiento".

Es en este marco, en el que se acuerdan y desarrollan los diversos talleres de formación que se llevaron a cabo desde nuestro equipo conjuntamente con estudiantes.

3. Momentos de la experiencia de extensión en relación con la formación de estudiantes en la universidad

A continuación nos ocuparemos de los distintos momentos que involucraron nuestras primeras actividades junto a Vientos de Libertad, en el marco de un proyecto de extensión universitaria. Si bien dichos momentos forman parte de principios y estrategias generales de abordaje que sostenemos en nuestros vínculos con las diversas organizaciones, nos referiremos a ellos en relación a esta experiencia concreta a modo de sistematización de un proceso completo de trabajo.

a] Nuestros primeros acercamientos a la organización

Los primeros acercamientos a Vientos de Libertad se concretaron junto con nuestros estudiantes. Así se inició el proceso de diálogo con algunos miembros de la organización

para el conocimiento mutuo y el establecimiento de los acuerdos iniciales. Este proceso, al que consideramos clave en nuestro vínculo con las organizaciones, nos posiciona también en un punto de partida metodológico en relación a la tarea y a la formación de los estudiantes.

Partir de problemas y necesidades concretas de las organizaciones, permite orientar el diseño de las acciones de formación en el marco de la extensión, así como también avanzar en la comprensión de temáticas del programa de estudio del seminario, en torno a movimientos y organizaciones populares, a partir de la aproximación de los estudiantes a una experiencia concreta. De este modo nuestro estudio sobre la historia de los procesos organizativos en la región, las prácticas y sujetos que involucran, las dimensiones significativas que incluyen estas experiencias, cobra significación en esa vinculación. Es así que la teoría, en diálogo con la práctica, permite comprenderla más acabadamente, elaborar preguntas, plantear reflexiones, ampliar la mirada, aproximándonos a la tarea de la "observación" y la "escucha". Tareas que sólo pueden ser aprehendidas poniéndolas en práctica. La "observación" y la "escucha" dejan así de ser sólo temas de la "etnografía" y la "actividad antropológica", para ser un ejercicio y aprendizaje constante de estas tareas que nos implican a todos. Aproximarse a "la perspectiva del actor" planteada por Guber (1991), o al significado de los "guiños" a los que se refiere Geertz (1992) desde situaciones concretas en el marco de la cultura, entendemos que sólo cobran significación en dialogo con la realidad.

En este sentido, los primeros vínculos-aprendizajes junto a las organizaciones, nos permiten construir con ellas lo que solemos llamar "acuerdos de trabajo", a partir de la consideración de las demandas concretas hacia nuestro equipo. Una demanda que no es fija, ni rígida sino que se construye en el marco de los compromisos conjuntos, entre aquello que los sujetos expresan como intereses, necesidades, deseos y aquellos que nosotros como equipo estamos en condiciones de aportar y ofrecer, ya sea desde nosotros mismos o con el complemento del aporte de otros actores en función de problemas o temáticas específicas.

Así los acuerdos con Vientos de Libertad se orientaron hacia instancias de "formación política", que contribuyeran a generar procesos de reflexión y problematización con los jóvenes y adultos acerca de la realidad social, política y económica de nuestro país, que les permitieran contar con mayores herramientas para su comprensión e interpretación. En esta dirección se acordaron y consensuaron una secuencia de por lo menos tres talleres proyectados para ser realizados con una frecuencia mensual.

Nos interesa remarcar que la particularidad de los acuerdos, en torno a estos procesos de formación, involucra esa otra dimensión complementaria referida a la formación de nuestros estudiantes. Su participación desde el inicio del proceso, es diseñada y asumida por nuestro equipo de trabajo como altamente formativa. Instancia que en relación con

las diversas actividades y aportes teóricos del seminario definen una forma de trabajo que entendemos contribuye a la construcción de un profesional crítico en vínculo y compromiso con la realidad.

b] Proceso de diseño y planificación de las acciones: Talleres desde la Educación Popular

A partir de los acuerdos generales con la organización, se fue encaminando el proceso de planificación de los distintos talleres junto a los estudiantes en el espacio de la clase. En dialogo con temáticas de nuestro seminario, vinculadas al campo de lo metodológico, se fueron aportando fundamentos para la tarea pedagógica, y orientando el diseño conjunto de las acciones. En este sentido, haremos referencia a esos fundamentos metodológicos desde un enfoque de educación popular, para luego centrarnos en el proceso de producción de las planificaciones como parte del seminario. A medida que se iba concretando cada taller nos aportaba elementos significativos para ajustar la planificación del siguiente.

La Concepción Metodológica Dialéctica en la Educación Popular

La Educación Popular, entendida como corriente latinoamericana de educación, tal como señalan algunos autores referentes en este campo, se sustenta en una concepción dialéctica del conocimiento, que implica complejos procesos de relación entre la práctica y la teoría (Freire Paulo, 1991; Jara Oscar, 1985; Nuñez Carlos, 1986; Torres Alfonso, 2011; entre otros). La práctica y la experiencia de los sujetos se constituyen en puntos de partida del proceso pedagógico para la producción de nuevos conocimientos a partir de procesos de reflexión y problematización conjunta, en dirección a nuevas intervenciones sobre la realidad. Partir de la práctica implica abordar tanto los "elementos objetivos" de la vida cotidiana de un grupo en el marco de su contexto social, así como también los "elementos subjetivos" vinculados a los conocimientos e interpretaciones que esos sujetos construyen desde sus experiencias. A partir de esa práctica se encaminan procesos de teorización, que incluyen la reflexión, la abstracción, la búsqueda de causas, en el que la teoría se incluye como en instrumento para conocer más profundamente la realidad. Este conocimiento no es solo una simple comprensión de lo que sucede, sino que se constituye en orientaciones para la acción, para la intervención consciente sobre la realidad (Jara, 1985)

La construcción del plan de trabajo

En relación con esta concepción metodológica, para el primer taller no sólo proyectamos acordar el sentido de la tarea y propiciar el conocimiento mutuo de los actores implicados sino, fundamentalmente, aproximarnos a la perspectiva de los sujetos como punto de partida del proceso pedagógico. En este sentido uno de los objetivos principales que definimos fue: *"Identificar cómo los sujetos analizan, dialogan, comparten y conceptualizan diversas*

situaciones de la realidad"[3], para de este modo avanzar hacia la discusión y problematización a partir del trabajo colectivo. Para ello se trabajaría grupalmente en el análisis de una serie de imágenes que reflejaran hechos y situaciones de la realidad social, económica y política actual de nuestro país. Cada grupo debería intercambiar impresiones y miradas sobre ellas para luego ponerles un título y definir cuál de todas seleccionarían como tapa de un diario. Este proceso de titulación y jerarquización de las imágenes se esperaba que aportara elementos significativos, como punto de partida, sobre cómo los sujetos estaban mirando y analizando la realidad. Asimismo, elementos que consideraran necesarios para una mayor comprensión, y que podría expresarse en la formulación de preguntas.

A partir de lo surgido en el primer taller y de las preguntas para la profundización en el análisis de la realidad, se buscaba avanzar en procesos de "teorización", así como también aportar elemento conceptuales que permitan comprender y contextualizar diversas problemáticas sociales, políticos y económicos de nuestra sociedad en el marco del capitalismo. A partir de un video sobre las lógicas de este sistema hegemónico, que buscaba actuar como disparador, se esperaba reflexionar sobre cómo la globalización capitalista suele expresarse en diversas dimensiones de la realidad: el trabajo; la naturaleza; la relación entre países; las clases sociales. Estas primeras miradas y reflexiones nos aproximarían a algunas nociones y conceptos claves para entender el capitalismo: explotación; extractivismo, desigualdad, imperialismo.

Finalmente, en un tercer taller, se trabajaría sobre cómo diversos proyectos políticos pueden intervenir de diferente manera sobre temas claves de una sociedad (educación, salud, trabajo, etc.) En este sentido buscábamos aproximarnos a las diferencias entre los proyectos y las medidas impulsadas por los gobiernos populares en nuestro continente y aquellas propias de los gobiernos neoliberales.

c] La concreción y el desarrollo de los talleres

Entendiendo a las instancias de formación como procesos de producción conjunta de conocimientos, diferentes de las prácticas "bancarias" en educación (Freire, 1991), nos referiremos al desarrollo de la experiencia de los distintos talleres, las discusiones, reflexiones y conocimientos que se fueron generando a partir de la puesta en juego de diversas estrategias pedagógicas, en las que nuestros estudiantes fueron asumiendo progresivo protagonismo en la coordinación.

Al **primer taller** concurrieron aproximadamente unos 50 integrantes de la organización. Se formaron grupos de trabajo, a partir de una dinámica con tarjetas de colores, y a cada uno de ellos se les entregaron 6 fotos (una imagen de Mauricio Macri; una movilización de

[3] Planificación del primer taller elaborada junto con los estudiantes del Seminario

trabajadoras cartoneras; una olla popular en un barrio; un "verdurazo" en Plaza de Mayo; un estereotipo de familia "ideal", de una publicidad; una billetera llena de dólares), a través de las cuales pusieran en juego sus miradas sobre la realidad.

Las imágenes fueron "significadas" por los sujetos con titulares que por ejemplo asociaban a Macri con la generación de pobreza, hambre, necesidad. Asimismo, a partir de las otras imágenes se enunciaron situaciones de represión, injusticia, patriarcado, estereotipos sociales, desigualdad social.

El proceso de puesta en común de las producciones grupales propició un rico debate entre los participantes, así como también permitió dejar planteadas dudas e interrogantes para ser recuperados en el siguiente taller.

En el **segundo taller**, inicialmente, recuperamos conjuntamente lo producido en el encuentro anterior a partir de los afiches que habían elaborado los participantes, lo cual posibilitó arribar a un primer nivel de "teorización". Para profundizar en este proceso se incluyeron algunos elementos conceptuales a partir de la proyección del video "Capitalismo globalización: el orden criminal del mundo"[4]. Tras un breve plenario de intercambio con la consigna de expresar pensamientos y emociones a partir del material audiovisual, se conformaron 4 grupos. Cada uno de ellos debía plantear reflexiones a partir de una pregunta que le fuera asignada a través de una tarjeta. Lo producido por los grupos fue presentado por cada uno de sus representes y discutido en una instancia de plenario.

A continuación compartiremos las preguntas y algunas reflexiones significativas que fueron surgiendo en relación a ellas[5].

- ✓ ¿Cómo se expresa el capitalismo en la relación con otros países?:

Los elementos que recuperaron y problematizaron los sujetos acerca del vínculo entre países en el Capitalismo**,** giraron en torno a la relación entre este sistema y los grandes monopolios; su relación con el endeudamiento de países como la Argentina; así como las relaciones históricas de colonización.

- ✓ ¿Cómo se expresa el capitalismo en relación con la naturaleza?

Los sujetos remarcaron que en esa relación el capitalismo genera: Contaminación ambiental; deforestación y quema de árboles; basurales y desechos químicos; matanza indiscriminada de animales; efectos sobre la salud de las personas y explotación laboral.

---

[4] https://www.youtube.com/watch?v=LwRqLpyQgKw&t=782s

[5] Estas reflexiones fueron recuperadas a partir de la memoria del taller elaborada por los estudiantes.

- ✓ ¿Cómo se expresa el capitalismo en relación con el trabajo?

En relación a esta pregunta el grupo se refirió al remplazo de trabajadores por tecnologías avanzadas, dejando muchas familias desocupadas. También a las formas precarias de contratación y a los salarios injustos aprovechándose de las necesidades de trabajo de la gente.

- ✓ ¿Cómo se expresa el capitalismo en relación a las clases sociales?

El grupo apuntó a las diferencias sociales, en el marco del capitalismo, señalando que "el trabajo más pesado lo hace la clase baja". Asimismo, hicieron asociaciones con procesos de discriminación y subestimación de determinados sectores por parte de la sociedad y la clase política.

Este primer proceso de teorización, de reflexión, de construcción colectiva de ideas fue complementado a partir de algunos elementos conceptuales presentados por los estudiantes, en relación a los ejes trabajados, retomando la producción realizada en los subgrupos. Los estudiantes fueron problematizando, ampliando y complejizando el análisis. Proceso que a su vez los posicionó en una instancia más compleja de coordinación.

El **tercer taller**, en vinculación con la concepción metodológica dialéctica de la EP, implicó sumar elementos que permitieran un mayor posicionamiento de los sujetos en relación a su práctica y a acciones futuras sobre la realidad.

En esta misma dirección los estudiantes del seminario, asumiendo la coordinación de la totalidad del taller, también desplegaron nuevas formas de intervención sobre la realidad. Es así que tuvieron protagonismo en el diseño y desarrollo de la actividad. La misma giró en torno a las diferencias entre los gobiernos populares y los gobiernos neoliberales, en su impacto sobre la vida de las personas, en términos de su aproximación al reconocimiento y alcance de derechos.

A partir de un material audiovisual, elaborado por los mismos estudiantes, se le propuso a los participantes construir dos equipos que representaran ambos modelos de gobierno: uno más cercano a los intereses del pueblo; otro más cercano a los intereses del mercado. Se propició así un debate entre estos dos proyectos de país, en relación a ejes claves como trabajo, salud y educación, a partir de una dinámica que estipulaba tiempos precisos de intercambio. En el marco de este proceso, los participantes fueron asociando el neoliberalismo con la precarización laboral; el aumento de los medicamente y la desatención de la salud pública; el recorte en los sueldos docente y los intentos de privatización de la educación pública.

Entendemos que el ciclo de estos tres talleres permitió aproximar reflexiones significativas en torno a la realidad, no solo a partir de las estrategias mencionadas sino también a partir

de la puesta en juego, en cada uno de sus "cierres", de diferentes poesías[6] que buscaban complementar una dimensión sensorial y emocional a las temáticas que se estaban reflexionando, a partir de la lectura en voz alta por parte de los coordinadores. La respuesta conmovedora del grupo, la escucha atenta y reflexiva, la emoción, el entusiasmo en el aplauso, la energía colectiva que se podía sentir en el espacio grupal, nos aportó muchos elementos para seguir pensado y repensando nuestras prácticas pedagógicas en torno a la vinculación entre aspectos racionales y sensibles, emocionales como dimensiones significativas en los procesos de producción de conocimientos.

4. Algunas reflexiones pedagógicas a partir de la experiencia en "Vientos de Libertad"

Finalmente, intentaremos aportar algunas reflexiones pedagógicas acerca de los desafíos presentes en la educación, y particularmente en la educación de jóvenes y adultos. Entendiendo que:

> En toda práctica educativa existe un saber implícito, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad y referido al 'saber educar'; en la medida en que ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía. Así, el saber pedagógico está referido a la tematización explícita sobre por qué y para qué se educa, con quiénes y cómo se educa (Alfonso Torres, 2011: 113, 114).

Interrogarnos sobre los modos en que se llevan a cabo nuestras prácticas educativas, de qué saberes y experiencias se parte, qué nuevos saberes se ponen en juego y de qué manera, qué diversas dimensiones de los sujetos buscan involucrarse, qué sentidos asumen esas prácticas y en qué direcciones se orientan, son algunos de los interrogantes y desafíos que asumimos de manera constante en nuestra tarea. Sobre todo teniendo en cuenta tal como sigue planteando Torres (2011) que:

> salvo escasa alusiones a que la EP debe desarrollar producción y apropiación de conocimiento o al diálogo de saberes, no se visibilizan las reflexiones que pueden estarse dando acerca de lo que se ha señalado como el legado más valioso de la EP: sus formas de trabajo y sus 'didácticas' específicas; es decir, hay un silencio a las maneras cómo se concretan los principios éticos y las intencionalidades políticas emancipadoras en las prácticas educativas concretas (p, 119)

En los últimos años hemos venido reflexionando sobre estrategias de trabajo que, en relación con la concepción metodológica que sustentamos, puedan ampliar la experiencia de los sujetos apelando a dimensiones no solo racionales sino también sensibles y emocionales como aspectos igualmente significativos en la tarea pedagógica. Reflexiones y desafíos que asumimos en relación a los procesos de formación de jóvenes y adultos al interior

[6] "Loa a la dialéctica", de Bertolt Brech; Milonga de andar lejos, de Daniel Viglietti; Ojalá de Eduardo Galeano.

de las organizaciones populares, como así también en la tarea pedagógica vinculada a la formación de estudiantes en la universidad.

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo (1991) "Pedagogía del Oprimido". Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa, Barcelona

Guber, Rosana (1991) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Editorial Legasa.

Jara, O. (1985) El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla, en Saber popular y educación en América Latina. Ediciones Búsq ueda. CEAAL

Jara, Oscar (1995) Concepción dialéctica de la Educación Popular, en Revista Umiña Nº1. Año 1995.

Jara H, Oscar (2018) "La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundo posibles". 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, 2018. Primera edición Colombia.

Núñez Hurtado, Carlos (1986) "Educación para transformar, transformar para educar". Editorial Humanitas. Buenos Aires

Sirvent, MT y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año VII, Nº 12. Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras, pág. 77-92.

Tommasino, H; Rodríguez, N (2010) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, en *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión Nº 1. CSEAM. Montevideo. Uruguay

Tommasino, H; Cano, A (2016) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidadde la República de Uruguay. En *Revista Masquedos*. Año 1, pp.9-22. Tandil. Argentina: Secretaria de Extensión UNICEN

Torres Alfonso (2011) "Educación Popular. Trayectoria y actualidad". Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela

Construcción del Documento "Cuaderno de trabajo".
Una experiencia colaborativa con docentes de jóvenes y adultos de la Municipalidad de Córdoba.

LORENZATTI, MARÍA DEL CARMEN (CIFFyH-FFyH-UNC)
marieta.lorenzatti@gmail.com

MONTENEGRO, MARCELA (CIFFyH-FFyH-UNC)
licmontenegro@yahoo.com.ar

TOSOLINI, MARIANA (CIFFyH-FFyH-UNC)
marianatosolini@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se presenta la sistematización de una experiencia de trabajo, de producción colectiva, realizada con docentes de educación de jóvenes y adultos de nivel primario de la Municipalidad de Córdoba y el equipo de investigación dirigido por la Dra. Lorenzatti[1], con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), desde la Secretaría de Extensión Universitaria.

Esta ponencia reconstruye algunas cuestiones significativas del trabajo realizado con los maestros durante el 2018 donde se elaboró un documento que presenta las discusiones acerca de un documento sobre las mediaciones de los docentes en función del diseño curricular provincial. En el período que abarcó el trabajo con los docentes se desarrolló un proceso de análisis y discusión de varios documentos curriculares, y especialmente de los Lineamientos Curriculares de Alfabetización y Nivel Primario de EPJA de la provincia de Córdoba, con el fin de reflexionar y proponer experiencias áulicas situadas, atendiendo a las particularidades de los sujetos destinatarios y los contextos de implementación de esta propuesta educativa en particular.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, formación docente específica, trabajo colaborativo, propuesta educativa.

[1] La experiencia de trabajo colectivo fue realizada con docentes de educación de jóvenes y adultos de nivel primario de la Municipalidad de Córdoba y el equipo de investigación dirigido por la Dra. Lorenzatti, con sede en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC. Desde hace años, este equipo, realiza actividades de extensión, que procuran recuperar los saberes de los docentes de la modalidad EPJA.

Construcción del Documento "Cuaderno de trabajo". Una experiencia colaborativa con docentes de jóvenes y adultos de la Municipalidad de Córdoba.

Introducción

En esta ponencia presentamos algunas reflexiones sobre un trabajo desarrollado durante el año 2018 donde se elaboró un documento que contiene notas para la enseñanza en nivel primario de jóvenes y adultos en el ámbito municipal. Durante nueve meses de trabajo conjunto, se realizó un proceso de análisis y discusión de los Lineamientos Curriculares de Alfabetización y Nivel Primario de EPJA de la provincia de Córdoba y de los Indicadores de Corte Evaluativo brindados por la Subdirección de Modalidad de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Córdoba; con el fin de reflexionar y proponer experiencias áulicas situadas, en relación con los sujetos destinatarios y con los contextos de implementación de esta propuesta educativa en particular.

Esto supuso la discusión sobre la finalidad de la educación de jóvenes y adultos en función de los momentos políticos y económicos actuales, y especialmente, sobre las concepciones que sustentan la enseñanza y el aprendizaje, las formas de abordar su currículum en esta modalidad, y en estas escuelas concretas.

Entendemos que lo prescripto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, implica un posicionamiento con respecto a los sujetos destinatarios y los conocimientos en la modalidad, y en tal sentido, la finalidad de este documento de trabajo, fue recuperar y avanzar sobre las experiencias escolares y realidades cotidianas que atraviesan a los docentes y estudiantes que concurren a los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (CEJAS) de la Municipalidad de Córdoba.

Desde ese posicionamiento, y recuperando lo que las instituciones y los maestros realizan, reafirmamos lo planteado por Cendales (1996), cuando sostiene que: "Los asuntos curriculares no pueden pensarse por fuera de la problemática educativa en la que se inscriben, ni ésta puede comprenderse al margen del macro contexto económico, político, social y cultural en el que se desenvuelve" (p. 46).

Por ello, consideramos necesario analizar el proceso de construcción de esta propuesta educativa particular, a partir de la participación de los docentes de la modalidad y la recuperación de las voces de los estudiantes. En este marco, concebimos a la propuesta curricular, como un instrumento pedagógico que ayuda principalmente (aunque no exclusivamente), al trabajo cotidiano de los docentes en los procesos de toma de decisiones. En esta línea, se hizo necesario llevar a cabo un proceso de análisis y reinterpretación de la propuesta curricular elaborada por la jurisdicción provincial, recuperando las prácticas

docentes cotidianas en el contexto institucional de la modalidad planteada desde la Municipalidad.

Y en ese proceso, intentamos expresamente, superar posturas prescriptivas o lineales, centradas en la incompletud o carencia de procesos escolares formales, como requisito principal para definir al sujeto destinatario, focalizando la discusión en las decisiones didácticas y pedagógicas que los maestros realizan para materializar una propuesta educativa.

En este camino de discusiones, cuestionamos la noción de conocimientos básico como lo mínimo que debe brindarse desde una enseñanza formal. Por el contrario, abonamos la concepción de conocimiento básico como lo fundamental de un proceso educativo, que se va complejizando en el tiempo, y que articula los conocimientos escolares con la vida cotidiana de los sujetos que concurren a los CEJAS.

En este sentido, presentamos en esta comunicación, las reflexiones sobre las estrategias metodológicas desarrolladas junto a los maestros, las decisiones que asumimos para generar espacios de trabajo sobre la estructura del documento y una mirada acerca del lugar del conocimiento en esta propuesta educativa.

Consideramos que se trata de un trabajo colaborativo con docentes en torno al conocimiento en varios sentidos articulados: la objetivación de los conocimientos de la propia práctica del maestro, el reconocimiento de los conocimientos cotidianos que los jóvenes y adultos traen al espacio áulico, la construcción de nuevos conocimientos que se producen entre pares y finalmente, un conocimiento construido colaborativamente en torno al conocimiento a enseñar.

El lugar del conocimiento en la propuesta

En este trabajo nos interesa compartir una perspectiva acerca del lugar del conocimiento en el mundo adulto. En el espacio educativo de nivel primario de la modalidad, encontramos grupos de estudiantes heterogéneos, con diferentes edades, intereses, niveles educativos alcanzados, trayectorias familiares y laborales distintas. También observamos tradiciones docentes que muestran maestros sin formación específica, con condiciones de trabajo inestables, comprometidos con sus estudiantes, que ensayan modos de trabajar con el conocimiento.

Freire (1997) sostiene que la tarea de enseñar implica aprender y en este sentido, la práctica educativa es siempre una teoría del conocimiento puesta en práctica. El autor brasilero postula que el educador tiene que enseñar y el educando tiene que aprender, la cuestión es entender cómo se dan esas relaciones en una práctica democrática.

En “Cuaderno de trabajo” entendemos que el trabajo con jóvenes y adultos significa, en primer lugar, un reconocimiento de los saberes cotidianos que ellos construyen en los distintos contextos donde participan y circulan. Pero esos saberes cotidianos requieren ser complejizados por conceptos que se conforman por una red de contenidos curriculares. No se trata de seleccionar cualquier contenido de las disciplinas, sino aquellos que abren la posibilidad de comprender la problemática particular que atraviesan los jóvenes y adultos. En este marco, es importante, como lo señala Freire, partir de una situación problemática, pero no encerrarse en ella sino distanciarse para poder observar. La construcción de ese camino hacia la distancia, que produce la objetivación de esa realidad, es tarea del maestro, que por su trayectoria formativa accede al conocimiento escolar, curricular y desde allí teje la trama de las distintas disciplinas.

En este marco, nuestra propuesta de trabajo es la construcción de núcleos conceptuales que ofrezcan herramientas para comprender una situación problemática. Esto significa la organización de contenidos disciplinares, pero en conjunción con las actividades que se proponen y los textos que leen. La importancia de este modo de abordar los procesos de enseñanza es pensar con qué actividad interpelar al sujeto para que produzca desde sus conocimientos cotidianos. Porque no se trata de compartir lo que a cada uno le sucede y quedarse allí, sino que se trata de reconocer sus prácticas cotidianas como procesos de aprendizaje y realizar las rupturas epistemológicas desde las acciones sobre el conocimiento.

De esta manera, el docente se constituye en un mediador entre los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos, y los conocimientos escolares. En esta línea, nuestros trabajos se orientan a la toma de conciencia del educador sobre la importancia de reconocer sus decisiones en torno a para qué enseña, por qué lo enseña y a quién lo enseña.

El trabajo colaborativo con los docentes municipales

El punto de partida de esta experiencia formativa recorre un camino de varios años. En ese trayecto se fueron construyendo saberes sobre la especificidad de la modalidad de jóvenes y adultos de las escuelas municipales. El reconocimiento de los desafíos que enfrentan estos docentes nos interpeló acerca de la necesidad de avanzar en el abordaje del diseño curricular provincial, que hiciera foco en los procesos de adecuación de los contenidos a los contextos y sujetos de los CEJAS pero, que al mismo tiempo, no se transforme en una prescripción elaborada para los docentes, sino que se pueda constituir en un espacio de reflexión con los mismos.

Una decisión política que estructuró la organización del trabajo fue la puesta en práctica de talleres como estrategia metodológica, ya que implica el trabajo colaborativo y procesos de co-formación. Supone, además, un posicionamiento acerca del lugar de la universidad y el vínculo con los sujetos del sistema educativo. Entendemos que se trata de una

"modalidad de construcción de conocimientos donde se combina una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente centrado en la objetivación de los cotidianos escolares" (Achilli, 2000, p.19). El taller, significa la posibilidad de propiciar el diálogo entre colegas sobre los avances logrados y las dificultades encontradas, a partir del reconocimiento de lo que se intenta realizar en el aula, con ese conocimiento a enseñar y con ese grupo de estudiantes, en particular.

El trabajo colaborativo "permite desarrollar procesos de (auto)transformación y (auto) capacitación apoyados en el conocimiento y las prácticas de diferentes orígenes, temas, fuentes… escuchar y dialogar con otros son acciones que permiten la construcción de procesos emancipantes, la ampliación de la autonomía profesional docente y su proceso de autoría" (Dos Reis, 2018, p. 47)

La construcción de autonomía de los docentes, supone desde nuestros posicionamientos, acompañar y orientar los procesos de tomas de decisiones tensionando los supuestos que los sostienen. El taller, en ese sentido, es un espacio de producción que permite confrontar y consensuar propuestas, estrategias en relación con la práctica docente.

Se combinaron talleres generales con la participación de todos los docentes y talleres por comisiones de trabajo, en donde cada uno de ellos elegía su participación de acuerdo a su temática de interés.

Para comenzar la discusión en el trabajo de comisiones disciplinares partimos de tres preguntas básicas: ¿Qué contenidos se enseñan?, ¿Cuáles conocimientos se priorizan y por qué? ¿Cómo se vinculan con los demás contenidos de la propuesta curricular? A partir de allí se inició un trabajo de socialización de diferentes propuestas de enseñanza que también llevó a un reconocimiento de quienes son los destinatarios de las prácticas y la heterogeneidad que puebla las aulas. En esta línea emergieron las ausencias de formación específica para trabajar en la modalidad.

Los ejes de discusión de las comisiones obedecieron a diferentes criterios. A continuación explicamos la singularidad de cada una de ellas:

a] Comisión Historia y Política de la educación de jóvenes y adultos: fue necesario considerar dos cuestiones. Por un lado, sistematizar la historia de los CEJAS de la Municipalidad que muchas veces están invisibilizados en las escuelas primarias de niños[2], recuperar las marcas fundacionales y los cambios ocurridos a lo largo de estos años. Por otro lado, atender la demanda de los docentes acerca de la posibilidad de destacar las notas distintivas de estos centros educativos frente a los centros provinciales.

[2] Los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad, a diferencia de los centros provinciales, dependen administrativa y pedagógicamente de la dirección de una escuela primaria de niños.

b] Los sujetos de la modalidad: aportamos al reconocimiento de quiénes son los sujetos que pueblan estas instituciones, sus trayectorias socioeducativas, sus saberes y sus procesos formativos. No sólo se centró en el análisis de los estudiantes jóvenes y adultos, sino también en la caracterización de quienes son los docentes de la modalidad municipal y como es su encuadre laboral.

c] Comisiones destinadas al trabajo específico con las disciplinas y áreas de conocimiento, su relación con el trabajo y su vinculación con los proyectos comunitarios. Un criterio fue la unificación de Ciencias Sociales y Naturales en una comisión denominada Ciencias, porque entendemos a estas, de manera integral como construcción social, ya que son producto del trabajo y la creación de los sujetos en su intento de explicar el mundo -, ya sean fenómenos naturales como problemas económicos, políticos y sociales en la escala locales, nacionales y regionales. Este reconocimiento nos interpela no sólo a pensar las ciencias para explicar fenómenos, sino también, para desarrollar herramientas con las que los sujetos puedan intervenir en su vida cotidiana.

Otro criterio fue la denominación Prácticas del Lenguaje porque "...implica concebir de otro modo el objeto de enseñanza. Ya no se trata de enseñar lengua - los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos - sino de considerar las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir". (Defago y Da Ré, 2014, p. 25). Es decir, el uso del lenguaje—oral y escrito—es una forma de actuar en el mundo y su uso es constituyente y constituido por las actividades sociales en las que se inserta e incorporan en esta concepción a las nuevas tecnologías y la multimodalidad. Más recientemente, Knobel y Kalman (2017) hablan de prácticas del lenguaje e incorporan en esta concepción a las nuevas tecnologías y la multimodalidad (Kress, 2003) Es necesario destacar esta perspectiva teórica metodológica específicamente en educación de jóvenes y adultos porque permite reconocer los saberes de los sujetos y supera la mirada estigmatizada sobre aquellos que no leen y escriben convencionalmente.

En relación con la comisión de Matemática, trabajamos considerando que la "matemática es un producto cultural, un conjunto de saberes que se fueron organizando y sistematizando, que permiten resolver problemas de la vida sobre conteo, la medida, el espacio. Uno de sus componentes es una simbolización de uso social y el dominio de un vocabulario preciso" (Cuadernos de trabajo, 2019, p. 77). Señalamos la relevancia que asume el conocimiento matemático escolar en la posibilidad de generar oportunidades para identificar actividades vinculadas a la resolución de problemas; la discusión de modos de argumentación; la apropiación de modos de construcción axiomáticos.

La comisión de Lenguajes artísticos corporales retomó los interrogantes planteados para

las demás comisiones disciplinares y decidió priorizar la necesidad de vincular lo artístico y corporal con el contexto social y económico más amplio, que alberga las vidas cotidianas de los sujetos destinatarios de esta propuesta educativa. Es decir, profundizar los sentidos comunicativos y sociales de los distintos objetos disciplinares que conforman estos lenguajes. Como plantea Augustowsky (2012) en la actualidad los diferentes lenguajes artísticos, las diversas configuraciones de las artes y la cultura, las nuevas perspectivas teóricas sobre el lugar del arte en la sociedad, nos desafían a revisar supuestos, conceptos, ideas y prácticas.

Los miembros de la comisión Formación para el trabajo – Proyectos Comunitarios plantearon otras preguntas orientadoras: ¿Por qué, para qué y cómo vincular educación, trabajo y el proyecto comunitario?, ¿Por qué plantear la vinculación del mundo del trabajo, la escuela, el contexto y la comunidad? y ¿Qué particularidades asumen estas áreas temáticas en función de la identidad de la modalidad educativa municipal? Entendemos que las cualidades que forman parte del Proyecto Comunitario son compartidas con la Formación para el Trabajo, de modo que implica entenderlo en íntima articulación en pos de favorecer la actividad socio-educativa, promover vínculos entre vecinos, estudiantes, diferentes actores e instituciones de la comunidad y estimular la participación, la autogestión, la cooperación, el desarrollo de capacidades y el trabajo en equipo.

Informática es una disciplina curricular en los CEJAs que atraviesa el trabajo de todas las otras disciplinas. La profesora responsable, plantea la importancia de trabajar con la computadora como una herramienta tecnológica para la construcción del conocimiento y desarrollo de las otras áreas. Por ejemplo, búsqueda de información sobre problemáticas que se abordan, selección de videos y textos diversos. Enfatizamos la posibilidad de reconocer la presencia de dispositivos tecnológicos que traen al espacio áulico los estudiantes, tales como tablets y celulares y desarrollar actividades diversas. Muchas de ellas remiten a las demandas que los jóvenes y adultos reciben por parte de instituciones. Por ejemplo, realización de trámites virtuales, solicitud de turnos on line, completamiento de datos en formularios. También se aborda el uso de las redes sociales, los correos electrónicos, y las diferentes maneras de escribir cada tipo de texto.

En cada comisión trabajamos desde un espacio de discusión teórico metodológica, donde se recuperaron sistematizaciones previas de los docentes (proyectos, diagnósticos e indicadores de cortes evaluativos de las áreas curriculares), lecturas realizadas en el marco de las capacitaciones docentes y exploraciones temáticas sobre el diseño curricular y los marcos normativos vigentes de la modalidad.

Cada grupo de docentes, bajo la coordinación de un miembro del equipo de investigación, elaboró un documento parcial en función del eje de cada comisión, que se puso en

común en el segundo taller general a finales de ese año. En ese espacio se presentaron los contenidos seleccionados de cada disciplina, se discutieron los criterios asumidos y se llegó a un consenso general de todos los docentes.

A partir de estos acuerdos el equipo de investigación produjo un texto borrador del Documento recuperando las producciones parciales. Dicho Documento fue enviado a los docentes de la modalidad para su análisis, discusión y propuestas de modificación.

Con la recepción de las sugerencias realizadas por los maestros, comenzamos la escritura final para ser presentado a la Subdirección de Modalidad de jóvenes y adultos de la Municipalidad.

Algunas consideraciones finales

En este trabajo compartimos el proceso de elaboración del documento "Cuadernos de Trabajo Notas para la enseñanza en centros educativos de jóvenes y adultos". Consideramos que el trabajo realizado con los docentes se instala en otra dimensión de la construcción curricular, precisamente en la escritura de un texto para nivel primario de jóvenes y adultos, enmarcado en el Documento Curricular de la Jurisdicción, pero construye su singularidad en la toma de decisiones de los docentes en relación con el mismo.

Como equipo de investigación nos propusimos desarrollar un trabajo colaborativo con los maestros y favorecer la reflexión crítica de los docentes sobre sus propias prácticas, a partir de la profundización teórica acerca de las particularidades de educación de jóvenes y adultos. Procuramos orientar a los docentes en la construcción de un documento que refleje ciertas decisiones que toman en su práctica cotidiana y que sea una herramienta para los nuevos maestros que se incorporan a la modalidad.

Hacemos nuestras las palabras de María Saleme (1997) cuando refiere al trabajo de construcción curricular para jóvenes y adultos realizado en la provincia de Córdoba (1992-1995) , "se vuelve imperioso por lo tanto, buscar nuevos modos de ver y encarar situaciones que inciden fuertemente en el proceso de dar, recibir y procesar conocimientos, como también necesario poder comunicarlo en términos que permita, de alguna manera, dar cuenta de aspectos en penumbra, lo cual obliga a una vigilancia respecto al saber" (Saleme, 1997, p. 138).

De manera particular, esta manifestación nos interpela como docentes e investigadores en la asunción del compromiso político y el trabajo extensionista de la universidad pública. Se refleja, en este caso, en nuestro compromiso de trabajar las formas de materialización de una propuesta curricular específica conjuntamente con los docentes de la modalidad. Además, Nos desafía en la construcción comunicativa para visibilizar la existencia de esta realidad en el campo educativo que muchas veces es negada y desconocida por los responsables de las decisiones políticas.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (2000) Aprendizaje y práctica docente En *Ensayos y Experiencias*. Año 6. Nº 33. Buenos Aires. México. Ediciones Novedades Argentinas.

Augustowsky G. (2012) *Noción de experiencia estética. El arte en la enseñanza*. Voces de la Educación. Paidós.

Cendales, L. (1996) Un currículum para una educación de jóvenes y adultos – elementos para el debate. En Osorio Vargas, J., Rivero, J. (comps) *"Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultos*" . Lima OREALC - UNESCO, CEAAL.

Defago A. y Da Ré, V. (2014) Las prácticas del lenguaje en el diseño curricular de jóvenes y adultos de la Provincia de Buenos Aires. En Revista Decisio – Número 37. CREFAL – Pátcuaro – México.

Freire, P. (1997) Pedagogía da autonomía. Saberes necesarios a practica educativa. Paz e Terra Editorial. Colección Leitura. Brasil.

Knobel, M. y Kalman J. (2017) Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital. Biblioteca Innovación Educativa. SM de Ediciones. México.

Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. Londres: Routledge.

Reis, dos Santos, J. J. et. al.(2018) Formar y formar-se. En Blanchard, M. y Muzas, D Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente. Narcea, Madrid

Saleme, M. (1997) El conocimiento en el mundo adulto en "Decires". Córdoba, Argentina: Vaca Narvaja Editor.

Documentos oficiales

Propuesta Curricular para Alfabetización y Nivel Primario de Adultos (2008). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Documento: Cuaderno de trabajo Notas para la enseñanza en centros educativos de jóvenes y adultos". Subdirección de la Modalidad de Jóvenes y Adultos. Secretaría de Educación. Municipalidad de Córdoba. Programa de Adultos Mayores. UNC.2019. ISBN: 978-987-9129-79-1 Descargar en https://drive.google.com/open?id=1B8Y4zptvu38A7sw6JKZDzmlx7wrNRqsq

Jóvenes, Adultos y TIC.
Una experiencia de aprendizaje expansivo en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

OJEDA, PABLO MAXIMILIANO[1] (CONICET – FLACSO – UNIPE)
pmojeda@hotmal.com

Resumen

Desde hace un par de años me desempeño como docente en el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) en el marco del Programa de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires. Elegí trabajar en esta modalidad por su carácter particular, que lo convierte en un espacio aun inexplorado –y por lo tanto inmejorable- para transitar experiencias, que suelen, en otros contextos o niveles más sólidos del sistema, anquilosar notablemente las formas y los fondos institucionales en los que ejercemos nuestra profesión. En razón de ello, a lo largo del pasado cuatrimestre he llevado a cabo un proyecto/desafío que diera cuenta de mi formación integral, a la vez que dinamizara el sistema de prácticas, desde una perspectiva de enseñanza y de aprendizaje en vinculación con las TIC y la cibercultura. Para desarrollar la propuesta seleccioné cuatro espacios curriculares de comisiones diferentes con las que trabajé en calidad de profesor provisional en la ciudad de Mar del Plata durante 2019. El plan –siguiendo los preceptos de la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo- consistió en complejizar la experiencia por fuera del espacio-tiempo propio de las clases presenciales dedicadas al dictado expositivo de los contenidos específicos de las asignaturas, con el objetivo de optimizar los plazos establecidos y aprovechar al máximo las herramientas que nos facilitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos, plan FinEs, Ciencias Sociales, TIC , aprendizaje expansivo

Jóvenes, Adultos y TIC. Una experiencia de aprendizaje expansivo en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Introducción

No podemos aislar el concepto tecnología del medio socio-cultural, económico y político en el cual se desarrolla (Castells, 1997). En tal sentido, el ámbito educativo no es ajeno a esta

[1] Profesor de Educación Superior en Historia (JVG); Especialista en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (UNIPE); Magíster en Historia (UNMdP); Doctorando en Ciencias Sociales (FLACSO); Becario de Finalización de Doctorado (CONICET)

vinculación, sino que por el contrario permite desarrollar estrategias tendientes a mejorar la difusión del conocimiento y potenciar la enseñanza mediante las TIC (Burbules y Callister, 2006). Desde nuestro rol como educadores, es sumamente importante estar capacitados en esta temática, para crear instancias superadoras de aprendizajes con la transversalidad de las TIC. Desde tal óptica, debemos concebir a las TIC como inclusivas, es decir que sirvan como herramienta para generar nuevas formas de aprender, y para la construcción de ciudadanos comprometidos con el entorno social en el que se desarrollan.

Ahora bien, la palabra inclusión resulta engañosa, al igual que el término integración. Deberíamos repensar la pregunta ¿Es posible incluir mediante las TIC en la educación? (Fernández Enguita, 2018) para ello es necesario prestar atención al análisis del "otro" en el engranaje general a fin de valorizar elementos particulares y singulares que permitan hablar de una real inclusión educativa. Entonces, estaríamos en condiciones de afirmar – en razón de la premisa anterior – que las TIC constituyen una valiosa herramienta para incluir, máxime si la analizamos desde una perspectiva doble: incorporación de tecnologías y revisión del Curriculum.

En tal sentido, debemos garantizar la transversalidad de las TIC, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en un aula caracterizada por la heterogeneidad, cuyo objetivo debe ser la formación de sujetos críticos y autónomos haciendo uso de las destrezas, creatividades y habilidades del conjunto (Martín-Barbero, 2003). Esto apuesta al reconocimiento de derechos en el aula, a la interpelación de la práctica docente en tanto experiencia transformativa, construcción y circulación del conocimiento y reproducción de representaciones sociales.

En definitiva, la escuela debe fomentar el valor del respeto, la solidaridad, la participación, la autonomía, donde se tomen las diferencias como características enriquecedoras y no como obstáculos (García Canclini, 2006), que los estudiantes sean protagonistas y responsables de su propio proceso de aprendizaje, valiéndonos de las Tecnologías de la Información y Comunicación, como herramienta o instrumentos didácticos que permitan cumplimentar con el fin de la institución educativa (Perazzo, 2007). Ello implica que las recetas y valijas didácticas que traen muchas veces las TIC, no pueden convertirse también en una zona de confort, deben ser propuestas significativas y constituirse en verdaderos desafíos, tanto para los estudiantes como para los docentes. Es necesario pensarnos como educadores desde una perspectiva ética y política, en un contexto que establece retos importantes. Enseñamos y aprendemos: este doble proceso implica un desafío importante para cualquier profesional. En este contexto propio de la actividad docente, debemos tomar un rol activo y protagónico, para ofrecer a nuestros estudiantes la posibilidad de situarse en un proceso de enseñanza – aprendizaje, acorde a los nuevos escenarios, no olvidando que: las tecnologías ofrecen otras maneras de explorar.

El Plan FinEs

El Plan de Finalización de Estudios Secundarios, (en adelante FinEs) es un plan educativo llevado a cabo por el gobierno nacional a partir del año 2008, con presencia en todas las jurisdicciones del país. El objetivo del plan es que los jóvenes y adultos puedan finalizar su educación primaria y secundaria. En el año 2010, se creó el FinEs 2, centrado principalmente en la finalización de los estudios secundarios de los cooperativistas de los programas estatales Ingreso Social con Trabajo y Ellas Hacen[2]. Entre los años 2008 y 2015, 600.000 estudiantes finalizaron sus estudios de nivel secundario[3]. En el año 2013, el Plan había alcanzado a 1.394.000 personas, con 14.682 sedes y 128.365 docentes tutores en todo el país, y habían egresado del mismo 400.000 estudiantes[4].

El Fines permite volver al nivel secundario a ciudadanos que por distintos motivos han interrumpido sus estudios. Este dispositivo de reingreso se articula con otras ofertas históricas del nivel, como las escuelas secundarias tradicionales, los bachilleratos de adultos y los centros educativos de nivel secundario (CENS), todos ellos de larga presencia en el espectro nacional. El plan está dirigido a quienes no han resuelto su escolarización en establecimientos de gestión estatal en los tiempos previstos institucionalmente por el sistema educativo y requieren ingresar y/o reingresar para obtener la certificación correspondiente. Posee la particularidad de que sólo se cursa dos o tres veces en la semana, permitiendo de esta forma -a aquellos que no cuentan con el tiempo físico necesario- asistir en forma regular a las clases y obtener finalmente una titulación de nivel medio equivalente a la tradicional.

El Consejo Federal de Educación, perteneciente al Ministerio de Educación, aprobó en 2007 una resolución que estableció los lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011[5]. En 2008 el propio Ministerio de Educación aprobó la creación del Plan FinEs[6]. La provincia de Buenos Aires adoptó en 2012 un programa similar denominado Plan de Finalización de Estudios Obligatorios, que se articula con las ofertas clásicas como las Escuelas de Educación Secundaria, los Bachilleratos de Adultos y los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS)[7]. Este plan permitió que los vecinos de

---

[2] ««Argentina Trabaja, Enseña y Aprende»». *http://www.desarrollosocial.gob.ar/*. Consultado el 8 de noviembre de 2019.
[3] «"600 mil adultos terminaron el secundario por la iniciativa del plan FINES"». *www.fines2.com.ar*. Consultado el 8 de noviembre de 2019
[4] Diario Popular (17 de febrero de 2013). «Más de 400 mil personas terminaron sus estudios con el plan FinEs». Consultado el 9 de noviembre de 2019.
[5] Resolución 22/2007. Consejo Federal de Educación
[6] Resolución 917/2008. Ministerio de Educación
[7] Resolución 444/12, Anexo 1, que aprueba la implementación en la provincia de Buenos Aires del "Plan Nacional de Finalización de Estudios obligatorios primarios y secundarios para Jóvenes, Adultos y Adultos mayores". Expediente Nº5809-1748261/12 y agregado. Dirección Gral. de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

barrios periféricos se formaran en lugares cercanos como sociedades de fomento, escuelas, clubes y centros partidarios.

Antes de las elecciones presidenciales de 2015, los movimientos educativos, sociales y políticos, salieron a marchar en defensa de este plan educativo, ante la propuesta de uno de los candidatos a la presidencia de darlos de baja. Los tres principales candidatos prometieron mantener la continuidad de Plan FinEs. Sin embargo, en 2016, durante el gobierno de Mauricio Macri, se recortó fuertemente el presupuesto de diferentes programas educativos, entre ellos el FinEs, junto a otros programas como Conectar Igualdad y *el* Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)[8]. A pesar de las promesas de campaña de mantenerlo, en mayo de ese año se anunció que *FinEs* no contaría más con presupuesto nacional y cada provincia deberá hacerse cargo del mismo, aunque sin recibir presupuesto para ello de la Nación[9].

Diseño curricular del Plan FinEs (orientación en Ciencias Sociales)

Formación	Materias		Carga Horaria 1°	2°	3°
General	Lengua y Literatura		3	3	3
	Matemática		3	3	3
	Inglés		2	2	2
	Informática		2	2	2
	Cs. Sociales	Historia-Geografía	3	3	
		Educación Cívica	2		
		Problemática Social Contemporánea			3
	Cs. Naturales	Biología	3		
		Física		2	
		Química			2
Orientada	Sociología		3		
	Cs. Políticas			3	
	Psicología		3		
	Filosofía				3
	Comunicación y medios				3
	Metodología de la Investigación			3	
Especializada	Economía Social		2		
	Estado y Políticas Públicas			3	
	Políticas Públicas y Derechos Humanos			2	
	Diseño y Desarrollo de Proyectos				2
	Estado y Nuevos Movimientos Sociales				3

[8] «Página/12 :: El país :: Desmantelamiento educativo y encima, la maldad». *www.pagina12.com.ar*. Consultado el 10 de noviembre de 2019

[9] «El Gobierno Nacional se desprende del Plan Fines, Conectar Igualdad, CAJ y CAI | El Diario 24». *www.eldiario24.com*. Consultado el 10 de noviembre de 2019.

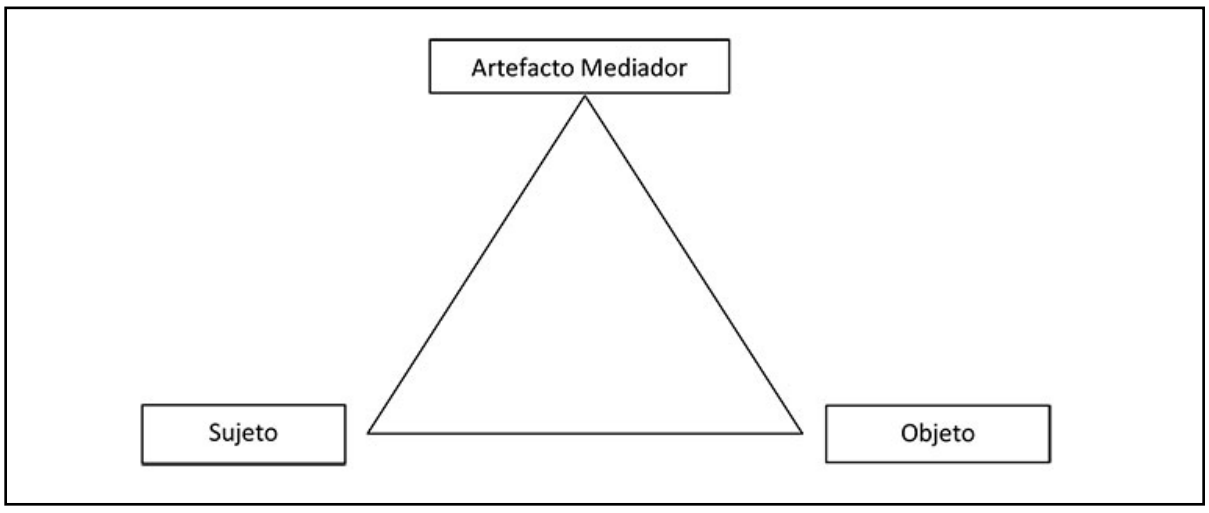
La experiencia

Desde hace un par de años me desempeño como docente en el Plan FinEs. Elegí trabajar en esta modalidad por su carácter particular, que hace de él espacio aun inexplorado –y por lo tanto inmejorable- para transitar experiencias, que suelen, en otros contextos o niveles más sólidos del sistema, anquilosar notablemente las formas y los fondos institucionales en los que habitualmente ejercemos nuestra profesión. En razón de ello, a lo largo del segundo cuatrimestre de 2019, he llevado a cabo un proyecto/desafío que pusiera a prueba mi formación integral, a la vez que dinamizara el sistema de prácticas, desde una perspectiva de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales en vinculación con las TIC y la cibercultura.

Para desarrollar la propuesta seleccioné cuatro espacios curriculares de comisiones diferentes con las que trabajé en calidad de profesor provisional en la ciudad de Mar del Plata durante el período marzo-julio de 2019. A saber: Problemática Social Contemporánea (3º año); Estado y Nuevos Movimientos Sociales (3º año); Estado y Políticas Públicas (2º año) e Historia y Geografía II (2º año).

El plan consistió en complejizar el aprendizaje por fuera del espacio-tiempo propio de las clases presenciales dedicadas al dictado expositivo de los contenidos específicos de las asignaturas, con el objetivo de optimizar los plazos establecidos y aprovechar al máximo las herramientas que nos facilitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, el aula, "lejos de restringirse a un conjunto de recursos físicos, consiste en un sistema interactivo en el cual ocurren una serie de transacciones comunicativas" (Barriga 2013: 36). Siguiendo en principio, los conceptos fundacionales de la *teoría de la actividad*, fui desarrollando para el armado de mis clases, en una primera instancia (8 encuentros de 2hs reloj aproximadamente) la figura de la *mediación*. Sabemos que esta idea, desarrollada por Vygotsky, es representada por un esquema triangular en el que interaccionan los siguientes factores: *sujeto, objeto* y *artefacto mediador* (Cicala 2017: 3).



En esta primera fase, de enseñanza y de aprendizaje expansivo y colectivo, trabajé una combinación de metodologías expositivo-constructivistas intentando conectar los saberes individuales con el bagaje sociocultural previo del conjunto (Dussel y Southwell, 2009), a fin de obtener superaciones posibles.

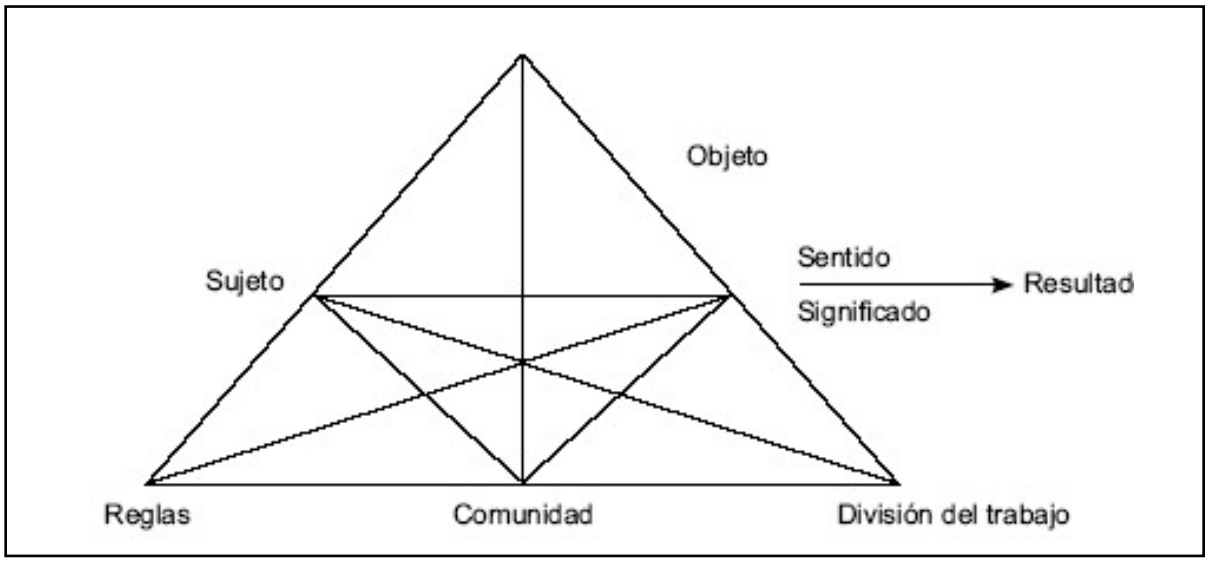
La estrategia/puente fundamental consistió sencillamente en mediar el dictado tradicional de los contenidos valiéndome de un elemento *hardware* (un mini proyector con sonido incorporado y una pequeña computadora personal); y uno *software* (la creación de un grupo con cada comisión en la red social Facebook en el que publicaba todo el material luego de su abordaje en las clases presenciales). Artefactos ambos, que me permitieron desplegar una serie de recursos poco habituales para el estudiantado en el contexto del programa como: PowerPoint, Prezi, PDF, videos, publicidad, fotografía, arte, cartelera de noticias, mensajería interna, etc.

De esta manera, y a través de estos *novedosos* elementos semióticos o "estímulos auxiliares" –puestos en interacción y sujeto su contenido a debate- pude recorrer junto a las comisiones un complejo fenómeno de muchas capas (Area Moreira, 2005), en el que participaron diversos elementos de tipo cognitivo, disciplinar, social y estratégico. Esta fase iniciática, diagnóstica primero y luego formativa, finalizó sin demasiados inconvenientes arrojando como resultado –entre otras- las siguientes inquietudes por parte de los estudiantes:

> "*sos el primero* (primer docente) *que trae algo tecnológico";*
>
> *"a mi hermana le dan clases así pero en la facultad";*
>
> *"profe si vas a proyectar no apagues las luces que me duermo y quiero aprobar";*
>
> *"no tengo Facebook, pero me voy a abrir una cuenta para la materia";*
>
> *"me encantan estas clases, son interesantes y distintas";*
>
> *"no puedo bajar las diapositivas a mi celular";*
>
> *"cuando veo videos me «queda» más"*

Ahora bien, pasando a una segunda fase del proceso de enseñanza y de aprendizaje -y en consonancia con la llegada de la primera evaluación sumativa- amplié, desde mi análisis el espectro *vygotskyano* de la teoría de la actividad, sumando en principio los aportes de Leontiev, recuperados luego por Engeström, cuya formulación culmina en la figura del triángulo expandido (Cicala, 2017).

Artefactos mediadores: instrumentos y signos



De esta manera, el proceso alcanzó su máximo grado de complejidad y conflictividad al entregar las consignas de realización del primer trabajo práctico, una actividad individual, escrita y domiciliaria que debía utilizar para su cumplimentación los mismos recursos que yo había brindado a la clase, pero esta vez el sentido se invertía, ya que los mismos debían ser creados por los estudiantes[10]. Considero que fue precisamente este atributo disruptivo el que brindó mayores potencialidades –en tanto desafío– ya que, como sabemos, "los cambios que se produzcan no afectarán al sujeto solamente sino a todos los elementos que están involucrados en este sistema" (Cicala 2017: 5).

La clase siguiente a la publicación de las consignas en los respectivos grupos de Facebook, la actitud *amable*, entusiasta y participativa, pero de cierta pasividad y complacencia, que habían ostentado en su mayoría los estudiantes de los cuatro grupos hasta entonces, cambió radicalmente y dio comienzo a una larga batería de quejas, reproches, excusas, justificaciones y resistencias de todo tipo:

> *"esto es FinEs, nosotros no podemos hacer algo tan difícil";*
>
> *"no tengo computadora";*
>
> *"es muy injusto que no pueda entregarse manuscrito como siempre fue";*
>
> *"¡el año pasado estábamos separando en sílabas!";*
>
> *"¡si apenas sé escribir! nunca voy a poner las palabras derechitas en Word";*

[10] El trabajo consistió en una serie de puntos en los que había que desarrollar problemáticas históricas y sociales diversas -en relación con los contenidos- de manera creativa, e incluir imágenes, insertar hipervínculos, confeccionar líneas de tiempo, cuadros comparativos o mapas mentales y/o conceptuales. Además se puso un alto énfasis en los requisitos formales de la presentación digital.

"yo no tengo tiempo, trabajo, tengo hijos, marido";

"el primer punto me llevó tres horas, no llego a la fecha de entrega";

"piense que muchos no vamos a la escuela desde hace años"

Lo que siguió no fue sencillo y requirió de mucho trabajo y tiempo extra, acompañamiento de tutor –sólo dos de las comisiones contaban con este auxiliar pedagógico-, suspensión de clases *de contenido* para abordar en forma exclusiva, unas veces el aspecto formal del trabajo, otras el metodológico, o sencillamente cuestiones técnicas. En todos y cada uno de los grupos tuve que brindar una semana de prórroga en la entrega del trabajo y responder chats de consulta o comentarios de publicaciones de los alumnos en los grupos de Facebook hasta altas horas de la noche.

El resultado superó todas las expectativas. Los estudiantes luego de sus primeras resistencias se mostraron ansiosos por cumplimentar la tarea involucrándose cada vez más con el desafío y superando barreras materiales, sociales y cognitivas. Un 90% del total de estudiantes enviaron su trabajo en tiempo y forma y algo más de tres tercios de los mismos resultaron aprobados con calificaciones numéricas entre 7 y 10.

Finalmente, y luego de retomar el curso de las clases y las nuevas temáticas del programa, la propuesta final de evaluación consistió en otro trabajo –por oposición al primero- grupal, oral y presencial, con una única consigna y un único requisito excluyente de presentar en la exposición un material audiovisual de factura propia.

Debido a la complejidad atravesada durante el desafío anterior, esta instancia evaluativa los halló más confiados y seguros de sí mismos, lo cual se vio claramente reflejado en los resultados y, sobre todo, en el proceso, que discurrió sin mayores inconvenientes.

Ocho cuestiones clave (a modo de reflexión conclusiva)

1. El *sujeto pedagógico* protagonista de la experiencia posee ciertas características que le son propias, y es por ello que el diseño del sistema de prácticas propuesto se orientó, no sólo al abordaje del contenido, sino que se pensó también en todo un arco de necesidades socioculturales que afectan al conjunto en relación con su rango etario, su nivel socioeconómico, etc.

2. El *objeto* de estudio, u objetivo regulatorio de la actividad, también sufrió una transformación. Al finalizar la experiencia muchos estudiantes se mostraron satisfechos de sí mismos y manifestaron que el aprendizaje experimentado les resultaba útil más allá de la asignatura, por ejemplo para redactar su curriculum vitae, o auxiliar a sus

hijos en ese tipo de consultas. Resultó significativo también para aquellos que han pensado en cursar estudios superiores.

3. Al incluir en las clases la potencialidad de las tecnologías, la noción misma de *actividad* se transformó totalmente en función del contexto sociocultural en el que fue implementada. Es decir, como mencioné previamente, los estudiantes no habían tenido, salvo pequeñas excepciones, experiencias didácticas de este tipo, ni en el aula ni como exigencia domiciliaria. Y este particular resultó novedoso, conflictivo y disparador, de una serie de problemas escalonados a resolver, que exigieron del grupo en su totalidad un mayor compromiso.

4. El concepto de *mediación* se dinamizó significativamente en beneficio de la autodeterminación y la inclusión de recursos artefactuales TIC, los cuales acompañando en forma transversal potenciaron el suceso pedagógico en su totalidad.

5. La diferenciación entre *acción individual* y *acción colectiva,* tuvo dos mesetas y un pico notable de tensión y conflicto. La primera meseta consistió en una fase en la que los estudiantes abordaron mis exposiciones en forma individual, pacífica, complaciente y tímidamente participativa. Se vio abruptamente interrumpida por la presentación de consignas y se convirtió en una forma inicial de resistencia a la propuesta, que al ser superada retornó a su formato amesetado. Pero esta vez, los estudiantes participaron de forma mucho más activa, interviniendo y trayendo a la clase debates diversos en relación –y esto resulta sumamente destacable-, ya no sólo con respecto al contenido sino también con la forma. Es decir, se amplió, complejizó y diversificó la mirada de los estudiantes sobre otras posibilidades –individuales y colectivas- que puede ofrecerles la clase.

6. La *comunidad de referencia* no fue ajena a la batería de transformaciones y cambios. Algunos estudiantes, en pleno pico de tensión conflictiva, realizaron consultas por fuera del espacio de la asignatura para constatar si era "válido" lo que se les estaba solicitando. Recibí sendas llamadas de una referente del programa algo nerviosa, sugiriéndome "que tomara una prueba tradicional" o un *trabajito* grupal, y también de una colega docente, que enterada del asunto, me decía "ni te gastes (sic), vas a tener problemas".

7. Las *reglas* y *normas* tuvieron que ser resignificadas. Los estudiantes comprendieron, luego de un amplio e intenso debate, que la actividad solicitada resultaba –con el acompañamiento necesario– mucho más sencilla de lo que les parecía en principio, y que las exigencias formales y/o técnicas de su presentación connotaba otro tipo de

utilidad universal, más allá de los límites temáticos de la asignatura.

8. La *división del trabajo* también resultó afectada con el pico máximo de tensión. En principio, porque elevó exponencialmente el nivel de interacción entre los actores de la experiencia generando nuevas estrategias para resolver problemas. Ej. compartir computadora, reorganizar horarios, recabar información acerca de lugares con acceso gratuito a internet, intercambio de tutoriales, etc.

Finalmente, cabe destacar, que la experiencia en el aula -y fuera de ella-, resultó sumamente desafiante y enriquecedora para el conjunto integral de actores –estudiantes, docentes, tutores, referentes- que la habitamos durante los cuatro meses. Haber podido implementar, los preceptos de la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo en mi sistema de prácticas fue disruptivo y revelador, no sólo en relación con las potencialidades transformadoras de las categorías de análisis puntualizadas arriba, sino con las posibilidades – mucho más amplias- de su aplicación concreta en beneficio del programa de educación secundaria para adultos. Un espacio, como he mencionado previamente, que es percibido como un punto difuso entre la formalidad y la informalidad, entre lo popular y lo institucional, entre el centro de la página y el margen.

Es por ello que considero el balance como altamente positivo y propositivo, y extiendo la inquietud hacia futuras comisiones, -propias, y espero también, ajenas-. Entre otras cosas, pude apreciar la manera en que fue modificándose el sistema de prácticas al expandir el marco de referencia anterior, e incorporar elementos que produjeron tensiones y conflictos. Es decir, cómo el objeto efectuó un movimiento desde un estado inicial casi de inercia, repetición y pasividad hacia otro estadio mucho más dinámico, complejo y rico en matices. En este sentido, la experiencia finalizó su recorrido construyendo saberes y conocimientos colaborativos en una tónica de constante expansión del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Area Moreira, M. (2005) "La escuela y la sociedad de la información", en *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Barcelona, Octaedro, pp. 13-54

Burbules, N. y Callister, T. (2006) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica

Castells, M. (1997) *La era de la información.* Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura, Madrid, Siglo XXI

Cicala, R. (2017) "Las TIC y los aportes de la teoría sociocultural. Material producido para el seminario *Perspectivas sobre el aprendizaje en la Cibercultura*. Especialización en Educación Mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación. Gonnet, UNIPE.

Díaz Barriga y otros (2013) "Una experiencia innovadora con estudiantes universitarios: la construcción colaborativa de monografías digitales en línea" en *Perspectiva Educacional*, Vol. 52, Nº. 2, 2013, pp. 35-59

Dussel, I. y Southwell, M. (2009) "Lenguajes en plural. La escuela y las nuevas alfabetizaciones" en *El Monitor*, Nº13.

Engeström, Y. y Glaveanu, V. (2012) *"On Third Generation Activity Theory" en Europe's Journal of Psychology*, Vol. 8(4), pp. 515–518

Fernández Enguita, M. (2018) "El nuevo entorno tecnológico" en *Más escuela y menos aula*, Madrid, Morata.

García Canclini, N. (2006) "¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación" Seminario Internacional: *La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas*. 19 de abril, Universidad de La Matanza, San Justo, Buenos Aires

Martín-Barbero, J. (2003) "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI) Nº32- Mayo –agosto

Perazzo, M. (2007) *Los Materiales Didácticos para la Educación a Distancia: Una mirada sobre sus dimensiones culturales y tecnológicas*, Buenos Aires, Mimeo.

Proceso colectivo de formación de alfabetizadoras.
Mirar y pensar las prácticas

BEINOTTI, GLORIA EDITH (CIFFyH-FFyH-UNC)
gloriabeinotti@gmail.com

LORENZATTI, MARÍA DEL CARMEN (CIFFyH-FFyH-UNC)
marieta.lorenzatti@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se presentan reflexiones sobre un proceso de trabajo colectivo realizado con las alfabetizadoras del Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos, que se desarrolla en la Dirección de Educación de jóvenes y adultos, Secretaría de Educación de la Municipalidad de Villa María. La experiencia formativa de las alfabetizadoras puso en juego diversos conocimientos construidos en espacios de investigación, docencia y extensión universitaria. El propósito central es profundizar la reflexión en torno a dos ejes analíticos: por un lado, las prácticas de lectura y escritura de las mujeres jóvenes y adultas que participan en centros de alfabetización en barrios de la ciudad. Por otro lado, las propuestas y prácticas de alfabetización que desarrollan las alfabetizadoras. La experiencia formativa se desarrolló entre la segunda mitad del año 2018 y el año 2019. En esta comunicación se presenta un abordaje conceptual que permite comprender las acciones formativas desarrolladas, la metodología de trabajo y algunos puntos centrales para profundizar los modos de formación específica en este campo socioeducativo.

Palabras clave: Programa de Alfabetización, proceso colectivo, Villa María, formación, alfabetizadoras.

Proceso colectivo de formación de alfabetizadoras. Mirar y pensar las prácticas

Introducción

En esta comunicación se presentan reflexiones sobre un proceso de trabajo colectivo realizado con las alfabetizadoras del Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos, que se desarrolla en la Dirección de Educación de jóvenes y adultos, Secretaría de Educación de la Municipalidad de Villa María. A lo largo de muchos años de trabajo desarrollados en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad

de Filosofía y Humanidades siempre nos interesó cimentar los hallazgos de nuestras investigaciones conjuntamente con educadores de jóvenes y adultos en distintos contextos.

En el caso que nos toca compartir se trata de una experiencia formativa con tres alfabetizadoras, una de ellas maestra y dos profesores de Lengua y Literatura. Este trabajo puso en juego diversos conocimientos construidos en espacios de investigación, docencia y extensión universitaria. La formación específica en el campo de la lectura y escritura con sujetos jóvenes y adultos no tiene un desarrollo amplio en nuestro país. En general, se ha trabajo esta temática a partir de módulos preestablecidos y guías para el alfabetizador que distan mucho de posicionar a los educadores frente a su propia práctica y a los saberes que los sujetos tienen sobre la cultura escrita.

El propósito central de los talleres desarrollados en Villa María es profundizar la mirada, junto a las educadoras, en torno a dos ejes analíticos: por un lado, las prácticas de lectura y escritura de las mujeres jóvenes y adultas que participan en centros de alfabetización en barrios de la ciudad. Por otro lado, las propuestas y prácticas de alfabetización que desarrollan las alfabetizadoras. La experiencia formativa se desarrolló entre la segunda mitad del año 2018 y el año 2019. Los encuentros se realizaron quincenalmente, con una duración de dos horas cada uno aproximadamente. El grupo estuvo conformado por tres alfabetizadoras que desarrollaban sus prácticas de alfabetización en tres espacios municipales ubicados en distintos barrios de Villa María y la coordinadora de la línea de alfabetización y nivel primario del Programa bajo la coordinación de las autoras del presente trabajo (Directora del Programa e investigadora UNC).

Formación de educadores y prácticas de lectura y escritura

La formación propuesta se enmarca en lo que se conoce como formación continua o formación en servicio y refiere a procesos que se desarrollan para aquellos educadores que están trabajado. Esta situación posibilita pensar en las acciones pedagógicas que se ofrecen, las dificultades, los problemas que se encuentran en la práctica.

En esta línea, reconocemos que la construcción de espacios formativos permite posicionar a los educadores en una relación con los conocimientos, sus prácticas y los contextos en los cuales las desarrollan junto a sus pares. Pitman, señala que es necesario establecer con claridad el problema que se desea abordar en ese proceso y a partir de allí definir cuáles son los conocimientos a trabajar. Afirma "que la formación continua exige hoy una combinación de recursos más compleja y creativa que la mera recopilación bibliográfica" (Pitman, 2012, p.143). En el caso de alfabetización de jóvenes y adultos se trata de una temática formativa específica porque hay que abordar los procesos de apropiación del sistema de escritura reconociendo los saberes que los sujetos tienen en torno a la cultura escrita.

Nos interesa señalar la articulación entre formación continua y la formación específica requerida. Porque se tensan allí, en ese espacio, las trayectorias laborales y formativas de los docentes (generalmente centrada en trabajos y formación con y para niños) con las trayectorias laborales y formativas de los estudiantes jóvenes y adultos (al margen de estudios formales, con conocimientos construidos a partir de la inserción en diferentes espacios). En este marco, destacamos la importancia del trabajo en talleres para superar un visión enciclopedista de la formación y centrar el análisis en las decisiones pedagógicas que toman los educadores.

Históricamente la problemática de la alfabetización de jóvenes y adultos se focalizó en mirar los modos de enseñanza. Freire (2011) es quien invita a reflexionar sobre quiénes son los sujetos alfabetizandos, sus saberes, sus conocimientos y sostiene que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 94). Con los años, desde la perspectiva sociocultural se enfatiza el estudio del contexto y se expresa que el mismo forma parte de los procesos de alfabetización. Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (Street, 2005, Zavala, et.al, 2004) se considera a la lectura y escritura como práctica social, es decir se trata de acciones históricamente situadas, enmarcada en prácticas sociales más amplias y en medio de relaciones de poder. En este enfoque cobra especial relevancia los conocimientos que los sujetos tienen de la cultura escrita, sus consecuencias sociales y legales, más allá de la apropiación del sistema de escritura.

Una investigación que aporta herramientas para pensar la enseñanza de la cultura escrita es la que realiza Judith Kalman (2004) en México con un grupo de mujeres que se encuentran en proceso de alfabetización. La autora desarrolla dos categorías que ayudan a desplegar la mirada: disponibilidad y acceso. La primera denota la presencia física de los objetos escritos y el acceso remite a la participación de los sujetos en eventos de cultura escrita; esto nos ayuda a preguntarnos, ¿qué cosas hace el sujeto con los textos, ¿cuáles son los usos sociales de los textos?, y también, ¿qué acciones despliegan los educadores para promover el acceso al texto?, ¿cómo ingresan en las propuestas de enseñanza los usos sociales de la cultura escrita de las señoras que participan en los centros?

En relación con los nuevos estudios de literacidad, otro concepto que orienta en los procesos de reflexión el de multimodalidad (Kress, 2003) porque son múltiples los modos en que los sujetos jóvenes y adultos refieren a la realidad. Hacemos referencia a las imágenes, los sonidos, el lenguaje oral y la escritura, entre otros

Otra perspectiva teórica que ofrece elementos para trabajar con los educadores es la perspectiva psicogenética que, si bien se trata de un enfoque que tiene su anclaje en el estudio para niños, hay investigaciones que abordan la problemática específica en jovenes y adultos (Ferreiro, 2007; Kurlat, 2014). Se entiende a la escritura como una representación

del lenguaje y esto supone que el sujeto que va a escribir ya posee conocimiento de su lengua materna.

Nos interesa que las lecturas de textos de estas perspectivas teóricas abran la posibilidad de repensar la práctica de las alfabetizadoras a la luz de la práctica de cultura escrita de las mujeres participantes.

Las formas de trabajo construidas: lecturas, escritura, registros, videos, fotografías

En el proceso de trabajo conjunto con las alfabetizadoras, podemos identificar, analíticamente, tres momentos. Un primer momento, de conformación del grupo, donde se prioriza la lectura de textos sobre prácticas de cultura escrita con jóvenes y adultos, desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad. Un segundo momento, a partir de mayo de 2019, donde analizan las prácticas de lectura y escritura de las alfabetizandas y, desde allí se abre la mirada a las prácticas de enseñanza por parte de las alfabetizadoras. Finalmente, como producto de las discusiones y puestas en común de los haceres de alfabetización en los tres grupos, decidimos la construcción de una propuesta de alfabetización que posibilitara la escritura de un texto colectivo de circulación social, con propósitos comunicativos reales (Kalman, 2004). Es así como las mujeres comenzaron en dos espacios educativos la escritura de un herbario y un recetario.

Los momentos o etapas mencionadas se fueron construyendo a partir de dos estrategias centrales: lecturas y escritura. Desde el comienzo consideramos necesario abordar la práctica de cultura escrita como práctica social y para ellos focalizamos en textos de Kalman (2004) y Lorenzatti (2018). Sin embargo, la participación de las alfabetizadoras se enriquece al comenzar su práctica docente y en ese momento ingresa la escritura que le permite mirar la escritura de las estudiantes. En un trabajo anterior (Lorenzatti, et al, 2018) recuperamos la importancia de incorporar la escritura como una estrategia de formación docente porque entendemos que objetiva las decisiones tomadas en torno a la enseñanza y de esta manera ayuda a posicionar al educador como hacedor de su propia práctica.

La decisión de centrar el análisis en las prácticas de lectura y escritura de las mujeres habilita espacios de análisis de las prácticas educativas desarrolladas por cada alfabetizadora. Es decir, se trae al espacio formativo la intencionalidad de cada actividad propuesta, los propósitos de las mismas y emerge, entonces, sus modos de hacer como alfabetizadoras. Esta forma de trabajar favorece la creación de lazos de confianza entre las alfabetizadoras y el equipo coordinador y de esta manera, se transparenta la realidad cotidiana de los centros de alfabetización, y se aleja el presupuesto de que sus prácticas serían evaluadas.

Así, construimos, entre todas, la mirada y la reflexión en torno a la construcción de dos

prácticas: la de lectura y escritura de las mujeres y las de enseñanza de las alfabetizadoras. Nos interesa destacar, en este espacio formativo cómo se van integrando distintas estrategias en distintas escalas y a partir de la participación de las alfabetizadoras y las estudiantes. Una de esas estrategias de formación docente, es la realización de registros escritos por parte de las alfabetizadoras:

Señalamos a continuación:

a] Una vez constituidos los grupos de mujeres se propuso a las alfabetizadoras que realizaran un **registro escrito** de las prácticas de lectura y escritura de las mujeres que asistían al centro de alfabetización.

A partir de esa demanda de registro, las alfabetizadoras autónomamente decidieron realizar los mismos a través de **fotografías y videos,** que se socializaron en un grupo de Wahtsapp. De esta manera la tecnología y consecuentemente, la multimodalidad ingresaron al proceso de formación. Estos registros fotográficos y de videos presentan un fuerte potencial para el proceso de formación porque permiten visualizar las escrituras y lecturas que cotidianamente desarrollan las alfabetizandas y al mismo tiempo, las intervenciones de las educadoras.

b] También se recuperaron las planificaciones de los encuentros de alfabetización, con el propósito de reflexionar sobre las propuestas de enseñanza. Estas escrituras permiten revisar lo planificado y lo desarrollado, como dos instancias diferentes.

c] Finalmente, a partir de la lectura de un capítulo de un texto de Kalman se realizó un registro escrito, colectivo con el objetivo de sistematizar las prácticas de escrituras propuestas por las educadoras y las que realizaban las mujeres, para luego proponer otras prácticas alfabetizadoras. Esto se desarrolla en los tiempos destinados a los encuentros de formación.

En el transcurso de los encuentros se comparten dos **tipos de textos**: conceptuales y literarios. Las lecturas de desarrollos teóricos orientan a las alfabetizadoras a mirar e identificar prácticas de escritura y modos de escribir de las mujeres

a] En relación con los textos conceptuales, propusimos una lectura colectiva en el propio espacio de formación, de un texto de Kalman (2004) que había sido leído al comienzo del espacio formativo, previo a su práctica como alfabetizadoras. Hablamos del capítulo *Acciones generadoras de cultura escrita. El taller: un contexto para leer y escribir.* La lectura conjunta y con espacios de intercambios entre las asistentes al

encuentro formativo, permite mirar y reflexionar sobre sus prácticas concretas, identificar las problemáticas que encuentran en los grupos. Estas miradas de las alfabetizadoras habilitó la lectura de un nuevo texto y se comienza a delinear un proyecto de escritura colectiva con las alfabetizandas.

b] Se leyeron además textos literarios tanto al interior del grupo de alfabetizadoras como en los grupos de alfabetización. En ambos grupos se leyeron cuentos y poesías y en el segundo se agregan leyendas. Estas lecturas, se constituyen en una "ocasión" (Montes, 2007) para las mujeres de los grupos que se acercan y comparten lectura de literatura, como también para las alfabetizadoras. También es un momento para las alfabetizadoras de escuchar lecturas en voz alta.

Señalamos, de manera particular, que estas estrategias no se dan de manera aislada sino como un entramado que permite reconocer la construcción social de la práctica docente.

Análisis y primeras reflexiones: "mirar y mirarse"

Para el análisis decidimos abordar solo alguno de los registros con la intención de desagregar las acciones de lectura y escritura de las mujeres, es decir mirar qué hacen y por qué lo hacen, dejando en un lugar subalterno cómo lo hacen. No se trata de mirar "las buenas prácticas" de las alfabetizadoras, sino aquellos registros que aporten herramientas para pensar los procesos de apropiación de la cultura escrita. Es decir, el cómo emerge en el proceso de formación.

En esta línea, señalamos que los videos seleccionados posibilitan el análisis detallado de las acciones de las señoras, sus lecturas y escrituras, sus búsquedas, sus explicaciones orales sobre lo escrito, esto no sólo de manera individual sino también colectiva, en el sentido de observar las intervenciones de sus compañeras; también se identifican las relaciones de las acciones propuestas con el contexto de la cotidianeidad de ellas (hablamos de textos utilizados para trabajar tales como folletos de supermercado).

Es importante destacar que, de este modo, se trabaja simultáneamente las dudas y reflexiones que emergen de la práctica docente. Las alfabetizadoras amplían oralmente las explicaciones sobre lo que sucedido en esa clase observada. A partir de estas explicaciones surgen aspectos centrales de la alfabetización como quiénes son las señoras, qué saben, cómo escriben, qué les gusta y qué no. A la vez, se pone de relieve en la discusión cuáles son las actividades propuestas, cuáles los objetivos de las mismas, es decir, para qué se proponen, qué se espera de las estudiantes y cuáles son las dificultades que encuentran en los procesos de apropiación del sistema de escritura de las mujeres. Los videos permiten, en palabras de las alfabetizadoras, "mirar y mirarse".

En este sentido, las fotos de las escrituras de las mujeres complementan y focalizan la mirada para analizar y reflexionar en torno a las conceptualizaciones que van construyendo sobre el sistema de escritura (Ferreiro, 2007). Al igual que con los videos, elegimos aquellas fotos fértiles para mirar diversas escrituras que den cuenta de este proceso. Estas fotografías y las reflexiones en torno a ellas, facilitan la ampliación de la noción de la construcción / apropiación del sistema de escritura como un proceso y no como etapas aisladas que conlleva a pensar que la enseñanza de la cultura escrita no es una invitación al silabeo y deletreo. Entonces, identificar estas conceptualizaciones, a su vez, favorece el abordaje de las propuestas de alfabetización para discutir y tener claridad sobre lo que se propone escribir, para quienes, con quienes y desde qué concepto de alfabetización se trabaja.

Los registros y los primeros análisis se constituyen en claves para "traer" al espacio formativo los textos y promover su relectura. A partir de algunos desarrollos teóricos las alfabetizadoras vuelven a sus propios registros fotográficos y los miran a partir de lo discutido en el grupo de formación. Registros y textos se ponen en juego para revisar ciertos supuestos en torno a la cultura escrita, para reconocer los conocimientos de cultura escrita de las mujeres y los que las alfabetizadoras tienen sobre la enseñanza de los quehaceres del lector y escritor (Lerner, 2001).

A modo de cierre parcial

En este trabajo nos interesa compartir diversos aspectos de un proceso de formación de alfabetizadoras de mujeres jóvenes y adultas. En primer lugar, la intencionalidad del programa municipal para formar a sus alfabetizadoras convocando a profesionales con trayectoria en esta temática; en esta línea, la conformación del equipo, pone en juego una diversidad de saberes, expectativas, experiencias, trayectorias y preocupaciones que posibilitan las miradas y las reflexiones, en un marco de trabajo horizontal y colectivo.

Otro aspecto que señalamos, son los acercamientos a los desarrollos teóricos que a un abordan el concepto de cultura escrita como práctica social y se reconocen los saberes que tienen los sujetos que tienen sobre lectura y escritura. Esto también se articula con las estrategias metodológicas, porque las características del registro en video, posibilita, en algunas oportunidades, detener el registro, focalizar la mirada en los haceres de las señoras y las intervenciones de las alfabetizadoras.

En este marco, centrarse en las prácticas de lectura y escritura de las mujeres lleva, casi directamente, a pensar en las propuestas de alfabetización, en el propio lugar como alfabetizadoras y en la construcción de ese hacer en ese contexto. De esta manera, se produce un corrimiento de la preocupación por la evaluación de las prácticas de enseñanza de las alfabetizadoras por parte del equipo formador y los pares. Esta manera de trabajar con

educadores facilita la construcción de relaciones horizontales al crearse lazos de confianza en el grupo.

La visibilización de las características de las escrituras de las mujeres en el marco del proceso de apropiación del sistema de escritura, muestra y permite "ver" lo que antes pasaba desapercibido. Mirar las lecturas y escrituras desde dos lugares complementarios, el de la lectura y escritura como práctica social y el de apropiación / construcción del sistema de escritura, posibilita analizarlas desde su complejidad. Esto permite el reconocimiento de la circulación de diversos conocimientos en el espacio de formación y de esta manera, reconocer que la apropiación de la cultura escrita es un proceso. Así lo manifiesta una de las alfabetizadoras en un encuentro, "no van a aprender de un día para el otro", "es lento". Sin embargo, en estas condiciones cuando se propone una tarea de escritura colectiva de un texto, todas acuerdan y comienza en entramado de conocimientos sobre las hierbas y las recetas que las mujeres tienen sorprendiendo a las alfabetizadoras por su diversidad y los modos en que se comparten.

Recuperamos la importancia de desarrollar estos modos de trabajar en experiencias de formación docente continua y específica porque se generan procesos de construcción colectiva de conocimientos entre las participantes del grupo en distintas escalas. Hacemos referencia, en esta experiencia particular, al estudio colectivo de las prácticas de lectura y escritura de las alfabetizandas a partir de las diversas conceptualizaciones, al reconocimiento de las prácticas de andamiaje que se ofrecen en el mismo grupo de señoras y desde las alfabetizadoras, a la presencia de la multimodalidad en los espacios de alfabetización y en los encuentros de formación desarrollados.

Se trata de un proceso formativo inconcluso que presenta varios desafíos: profundizar los espacios de reflexión en torno a la complejidad de las prácticas de lectura y escritura y de las propuestas de enseñanza; formar para construir prácticas de enseñanza, pensadas como vías de acceso a la cultura escrita, que posibiliten el intercambio entre las mujeres sobre la escritura y de cada una en torno a su propia escritura; que impliquen la escritura y reescritura de borradores; momentos de escritura autónoma e individual; lectura en voz alta y lectura silenciosa, lectura individual y lectura grupal; lectura por parte de la alfabetizadora, lectura entre todos.

Referencias Bibliográficas

Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos*. En *Textos escogidos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro

Freire, P. (2011). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación.* México D.F.: Siglo XXI Editores.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectura con mujeres de Mixquic.* México D.F. : Siglo XXI Editores y Secretaria de Educación Pública.

Kurlat, M y Llosa, S. (2019). Fortalecimiento de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas: un proyecto en marcha que articula investigación, docencia y extensión. En Balmaceda, C. et al. *III Encuentro Latinoamericano: escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas, formación y prácticas* - 1a ed. – Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Lorenzatti, M. del C, Delprato, F., Beinotti, G., Brumat, M. R., Tosolini, M. y Ligorria, V. (2018). Enfoque participativo en la formación de docentes de jóvenes y adultos. En Blanchard, M. y Muzás, D. *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*. Madrid: Narcea.

Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Zavala, V, Niño Murcia, M, Ames, P. (editoras). (2004). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú ed.). Perú.

Acompañamiento a alfabetizadores de jóvenes y adultes de la Universidad Popular de Colonia Caroya[1]

COTTA CARRIZO, CARLA (CIFFyH-FFyH-UNC[2])
carlacotta15@gmail.com

PINOTTI, MARÍA LAURA (CIFFyH-FFyH-UNC)
marialaurapinotti@gmail.com

SANCHEZ PAMELA AYELEN (CIFFyH-FFyH-UNC)
pamela_asanchez@hotmail.com

Resumen

En la presente ponencia se comparte la experiencia de acompañamiento, que se llevó a cabo durante el año 2019, entre dos instituciones de nivel superior: una universitaria y la otra no universitaria, esta última sostiene una propuesta de alfabetización para jóvenes y adultes.

El proyecto se llevó a cabo con los objetivos de desarrollar: una propuesta de alfabetización de jóvenes y adultes de manera conjunta y colaborativa, y de construir conocimientos en torno a la formación específica de alfabetizadores y prácticas en el campo. Desde este punto de partida concebimos necesario reflexionar, potenciar y sistematizar las prácticas de alfabetización desarrolladas por los educadores y la propuesta de acompañamiento de la universidad.

Dicha propuesta, se desarrolló de una manera singular en relación a las decisiones teóricas-metodológicas que se tomaron. En este sentido, una de ellas fue la elección del formato de taller como el más adecuado.

De esta experiencia, nos interesó mostrar el trabajo realizado teniendo en cuenta dos ejes del acompañamiento: el carácter extensionista del proyecto y las decisiones teóricas - metodológicas que se llevaron a cabo.

La propuesta de acompañamiento se consolidó en una práctica extensionista, en el sentido de la co- construcción de un trabajo conjunto en donde se consideraron las posibilidades de intercambiar diferentes conocimientos construidos en distintos espacios.

[1] Las tres personas que escriben este trabajo pertenecen al Equipo de Investigación en Educación de jóvenes y adultos del Área Educación del CIFFyH-UNC y son egresadas de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH- UNC).
[2] Colaboradora : Lic. Beinotti , Gloria Edith

Palabras clave: Extensión, acompañamiento, alfabetización, jóvenes y adultes.

Acompañamiento a alfabetizadores de jóvenes y adultes de la Universidad Popular de Colonia Caroya

Introducción

La experiencia de acompañamiento que se presenta en la ponencia, se realizó desde julio a noviembre del 2019. Las instituciones involucradas fueron la Universidad Popular[3] de Colonia Caroya (UPCC) y parte del Equipo de Investigación en Educación de Jóvenes y Adultos[4], con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH), de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

El vínculo surgió a partir de una demanda específica que realizó la UPCC, de formación a les alfabetizadores pertenecientes al Programa de Alfabetización y Educación Básica: Aprendiendo Juntes[5], del Área de Extensión de la UPCC.

La demanda de formación fue receptada por un grupo del equipo de investigación como un acompañamiento, que implicaba estar al lado de les educadores para construir conjuntamente una propuesta de alfabetización para jóvenes y adultes. En este escrito pretendemos compartir las decisiones tomadas y algunas características de la propuesta.

De esta experiencia, nos interesa mostrar el trabajo realizado teniendo en cuenta dos ejes del acompañamiento: el carácter extensionista del proyecto y las decisiones teóricas-metodológicas que se llevaron a cabo.

La propuesta de acompañamiento se consolidó en una práctica extensionista, en el sentido de la co- construcción de un trabajo conjunto en donde se consideraron las posibilidades de intercambiar diferentes conocimientos construidos en distintos espacios.

Dicha propuesta, se desarrolló de una manera singular en relación a las decisiones teóricas-metodológicas que se tomaron. En este sentido, una de ellas fue la elección del formato de taller como el más adecuado, ya que permitió hacer foco específicamente en las prácticas desarrolladas por les alfabetizadores teniendo en cuenta diversos aspectos.

La propuesta de acompañamiento al grupo de alfabetizadores consistió en construir una mirada de la alfabetización de jóvenes y adultes desde la perspectiva de lo que se lee y

[3] Programa de la UNC. desde el 2017, con el concepto de educación permanente, con certificación desde la UNC de los talleres, capacitaciones que brinda cada Municipalidad que firma convenio para crear Universidad Popular.
[4] Proyecto: "Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente"
[5] "Aprendiendo Juntes". Nombre del Proyecto de la UPCC.

escribe en el ámbito del espacio de alfabetización y lo que sucede en otras prácticas sociales fuera de este espacio.

En relación al espacio de alfabetización, se trata de reconocer los saberes que les participantes poseen sobre la lengua escrita, pudiendo reflexionar sobre algunas producciones realizadas en los espacios de inserción. Además, se miraron las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales fuera del espacio de alfabetización reconociendo los saberes que se ponen en juego. Para les alfabetizadores los encuentros, se constituyeron en una posibilidad para pensar las prácticas que se encuentran desarrollando.

En el transcurso de los talleres, en una primera etapa, se trabajó en torno a la construcción y apropiación del sistema de escritura; en una segunda etapa, se presentó la lectura y escritura como práctica social a partir de la socialización de algunos hallazgos en la investigación de una de las integrantes del equipo. Además, se trabajó con les alfabetizadores y sus propias prácticas, posibilitando la lectura y reflexión de las mismas y la toma de decisiones.

Para ambos equipos los encuentros constituyeron una posibilidad de construcción de conocimientos en torno a las prácticas de cultura escrita de jóvenes y adultes y de alfabetización. Estos conocimientos son fundamentales para quienes trabajan en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultes y en relación con procesos de alfabetización, ya que las prácticas de enseñanza de alfabetización es un campo de conocimiento que requiere ser profundizado.

Encuentro entre instituciones que trabajan en diferentes ámbitos de la EPJA

El vínculo que permitió el encuentro entre ambas instituciones y que luego facilitó pensar un recorrido en conjunto surgió, a fines del 2018, a partir de una demanda específica que realizó la UPCC, a la UNC, de formación a les alfabetizadores pertenecientes al Programa de Alfabetización y Educación Básica: Aprendiendo Juntes, del Área de Extensión de la UPCC. En el mes de mayo del 2019, se reunieron integrantes del equipo con les coordinadores para compartir expectativas y propósitos con respecto a la demanda solicitada.

Dicho pedido se relaciona con un recorrido que la UPCC fue construyendo en relación a las prácticas de lectura y escritura con jóvenes y adultes. Las primeras experiencias de alfabetización surgieron en el 2018, desde la Escuela de Promotores Sociales, en el marco del Programa: aprendiendo juntos y juntas. El grupo de promotores sociales en la última etapa trabajaron con una intervención, cuyas actividades propusieron un volver a practicar el leer y el escribir, desde una concepción expuesta por les educadores que refiere a "empoderar los saberes que se cruzan estando en la comunidad" (Educadores UPCC).

Una vez terminado el curso se continuó con la propuesta de alfabetización en este año. Se

crearon cuatro centros, tres que pertenecen a zonas rurales, cortaderos y el último centro que se configuró en la zona urbana.

El grupo de alfabetizadores, quienes difieren en edad y experiencias de alfabetización, se reunían con les coordinadores todos los jueves para realizar trabajo de formación y en el fin de semana es el encuentro semanal con les alfabetizandes. Ambos espacios se sostuvieron sistemáticamente durante todo el año. Es de aclarar que este trabajo es de carácter voluntario.

El grupo de acompañamiento fue conformado por cuatro miembros del equipo de investigación, cada una con distintas trayectoria en relación al campo de la EPJA y a la formación de alfabetizadores. La responsable del equipo, primera receptora de la demanda, es profesora adjunta de la cátedra de jóvenes y adultos de la Escuela de Ciencias de la Educación, quien invitó a participar a tres egresadas cuyos trabajos de tesis se relacionan a la educación de jóvenes y adultes.

El proyecto se llevó a cabo con los objetivos de desarrollar una propuesta de alfabetización de jóvenes y adultes de manera conjunta y colaborativa con la UPCC y construir conocimientos en torno a la formación específica en este campo.

A continuación, se desarrollan dos ejes del acompañamiento: el carácter extensionista del proyecto y las decisiones teóricas-metodológicas de la propuesta.

Carácter extensionista de la propuesta de acompañamiento

La UPCC demandó formación para los alfabetizadores a diversos organismos de gobierno y ámbitos de la educación, sin obtener devolución alguna. Finalmente, la demanda es realizada a Extensión Universitaria, área que solicitó al equipo de investigación de Jóvenes y Adultos el acompañamiento. Desde el equipo se atendió a la necesidad y un grupo de personas fuimos invitadas a realizar la tarea.

Este comenzar del vínculo implicó discutir la función de la investigación y tomar un posicionamiento en torno a la misma. En dicho sentido, Lucía Garay, considera que: "...la investigación educativa hoy está demandada por los actores sociales en ella implicados, como conocimientos que abran caminos a la intervención para transformar" (2001. p.1).

Al mismo tiempo la autora citada, sostiene que rara vez los investigadores se implican en estas demandas y comparten sus trabajos en las prácticas concretas:

> Los investigadores [...] pertenecen a los cuerpos académicos de las universidades, a los staff ministeriales o a centros de investigación. El sentido de sus proyectos provienen de otras lógicas, carreras de posgrado, carrera de investigador, programas de incentivos, muy distantes de las necesidades y demandas. (Garay, 2000. p. 2)

En consecuencia, la decisión de responder o no a las necesidades y demandas que distintas esferas de la educación sostienen, se relacionan directamente con un posicionamiento en torno a la investigación de los integrantes del equipo. En este punto resulta menester destacar que nuestra inscripción en el equipo de investigación de Jóvenes y adultos posibilita construir desde este espacio una mirada colectiva sobre la extensión y la necesidad de su carácter extensionista.

Marcela Pacheco al referirse a la extensión sostiene que la misma tiene que ser considerada "como un espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida con los sectores sociales con los que co-construimos la sociedad argentina". (2004. p. 21)

Desde nuestra perspectiva esta concepción que define la autora de la extensión a partir de la co- construcción, estuvo presente en el trabajo que se realizó, cuenta de ello dan las decisiones metodológicas tomadas: seleccionar el formato taller como el más apropiado para llevar adelante los encuentros, proponer trabajar con sistematización como posibilidad para reflexionar sobre las prácticas colectivamente, dejando de lado esquemas unidireccional donde unos tienen el conocimientos y otros lo ignoran.

La propuesta de acompañamiento se consolidó en un trabajo en conjunto en donde se consideraron las posibilidades de intercambiar diferentes conocimientos construidos en distintos espacios.

Así, para ambos grupos esta instancia constituye una posibilidad de construcción de conocimientos en torno a las prácticas de cultura escrita de jóvenes y adultes, y de alfabetización.

Las decisiones teóricas-metodológicas de la propuesta de acompañamiento

La primera decisión teórica metodológica que se tomó como equipo, fue pactar la cantidad de encuentros. El período de trabajo acordado fue de julio a noviembre, realizándose encuentros quincenales durante los dos primeros meses (julio y agosto), y un encuentro mensual a partir de septiembre. También se pactó que miembros del equipo viajaran a Colonia Caroya los días jueves por la tarde, dado que les alfabetizadores se reunían semanalmente ese dia. Llevar a cabo un trabajo prolongado y con formato taller permitió generar un ambiente de confianza donde a medida que transcurrían los encuentros, la circulación de saberes se daba de manera horizontal, aumentando la participación de ambos equipos.

La decisión de acompañar a les alfabetizadores durante el tiempo mencionado, al finalizar el proyecto, cobró mayor relevancia por los logros que se produjeron en relación a los vínculos, la comunicación y la pertenencia de un trabajo en común. Como así también una

coherencia entre la mirada teórica de nuestro posicionamiento en relación a la extensión universitaria y la puesta en marcha de un proyecto concreto desde este lugar.

A la demanda de la UPCC, que solicitaba una formación didáctica, cómo alfabetizar, desde el equipo se planteó tres líneas para trabajar en los encuentros:

1] Alfabetizar. Los actos de lectura y escritura. Apropiarse de la cultura escrita, prácticas de lectura y escritura.

2] Construir conocimiento. Sistematización.

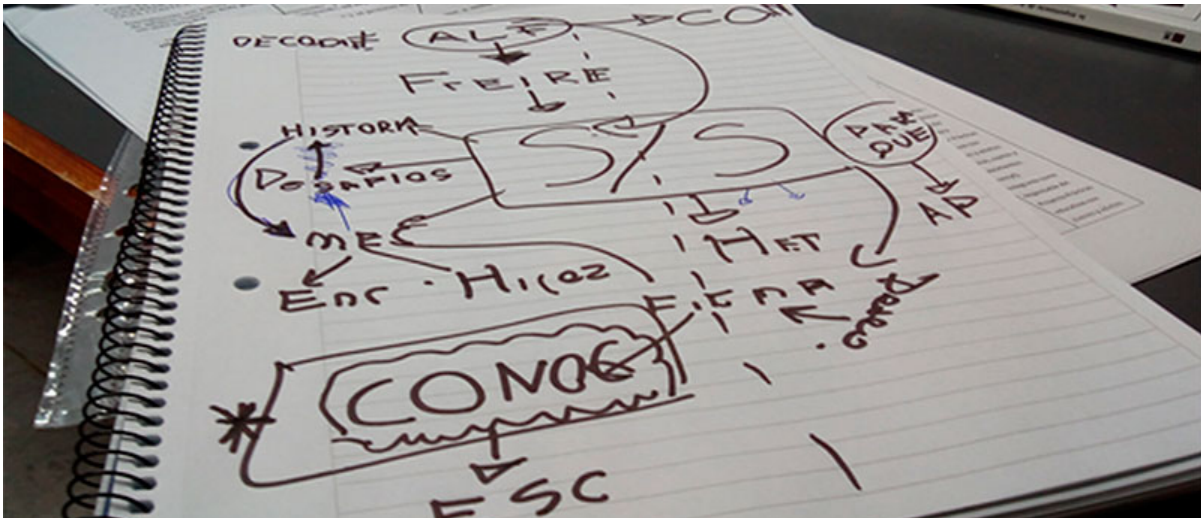
3] Producción más organizada. Sistematización de las prácticas. Conceptualizaciones.

La propuesta de acompañamiento consistió en construir una mirada de la alfabetización de jóvenes y adultos desde la perspectiva de lo que se lee y escribe en el ámbito del espacio de alfabetización y lo que sucede en otras prácticas sociales fuera de este espacio.

En una primera etapa, en los primeros encuentros se trabajó la alfabetización desde dos perspectivas que se entrecruzan, por un lado, desde la construcción del sistema de escritura desde los aportes de Emilia Ferreiro, por otro lado, la escritura y lectura como prácticas sociales desde la mirada de Judith Kalman.

En los encuentros continuamente se cruzaban los aportes de cada integrante, estableciendo relaciones entre conceptualizaciones teóricas y las experiencias en los centros de alfabetización.

Como síntesis de esos encuentros quedaban los pizarrones llenos de ideas y entrecruzamientos de praxis y conceptos teóricos. Los mismos son reflejos de la dinámica que se generó en estos espacios de formación.



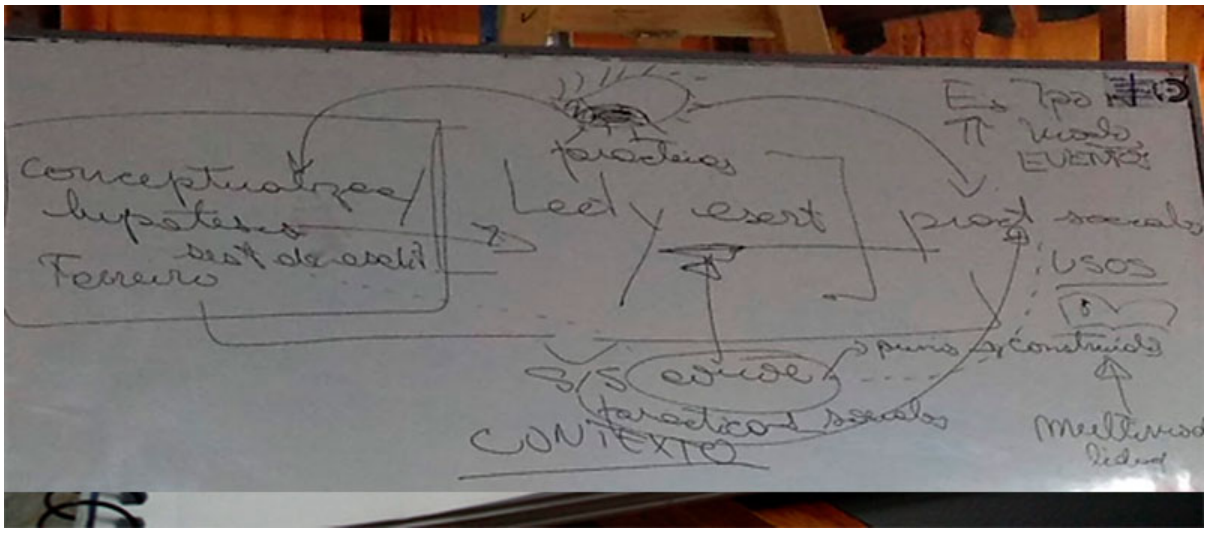
A continuación, compartimos algunas de las participaciones surgidas en estas instancias:

¿Analfabeto?… no hay nadie que no sepa leer y escribir. Tiene conocimiento de para qué sirve, un modo de vincularse con el mundo escrito...

...Todo acto educativo es un acto político.…

...Derecho de acceder, a ser parte de una cultura letrada. Derecho a la alfabetización....

...Prácticas ¿cómo construir espacios de alfabetización? Plantea muchos desafíos...



…Los alfabetizadores como sujetos que reconocen saberes de otros que están circulando.

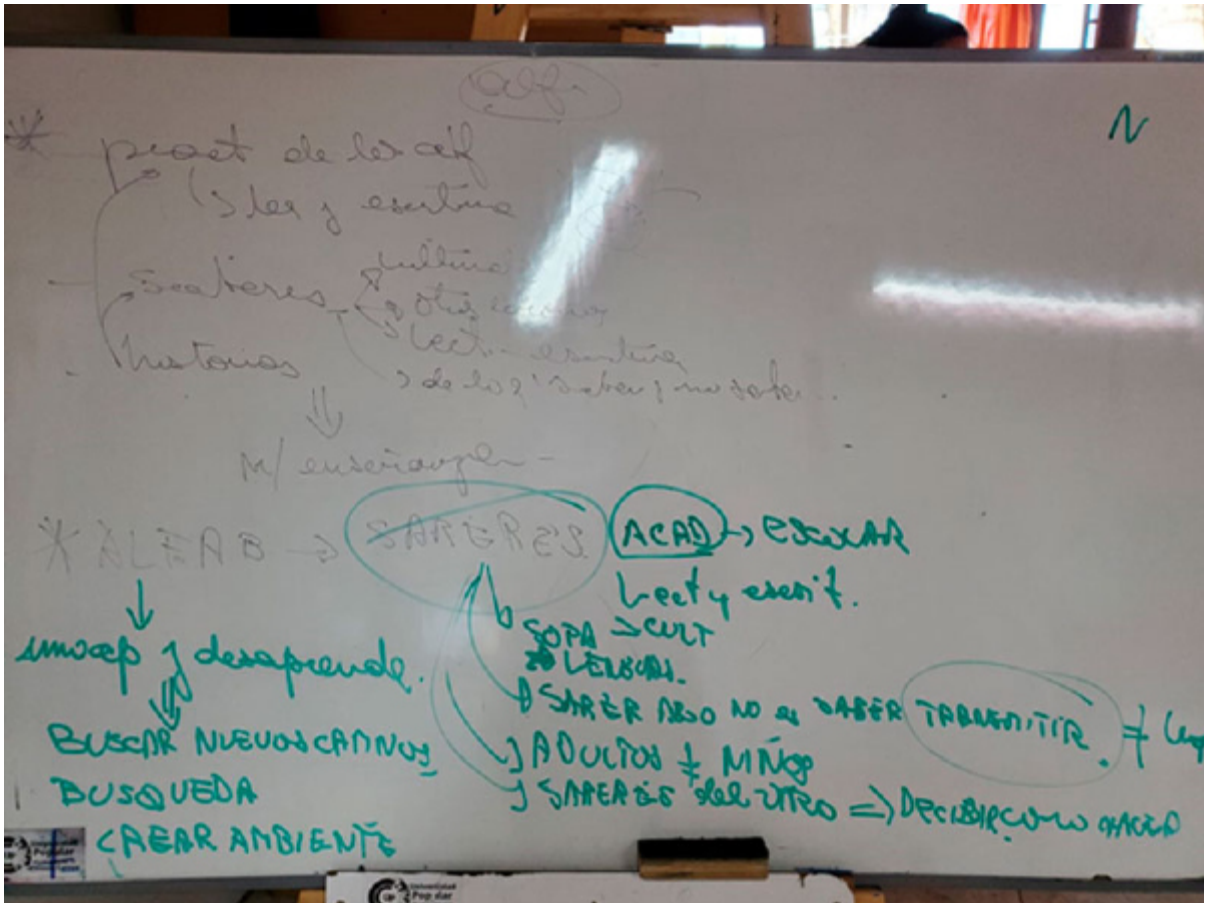
… La HISTORIA nos permite pensar las necesidades y los desafíos...

...¿Para qué? Sentido. Saberes…

... La educación como acto político. Conocimiento fundamental de poder pensar en sujetos que saben (tejer, los tipos de lana como se escribirían).

...Saber de la cultura escrita. Decodificación. No exclusivamente es saber el código…

...Aprender a leer y escribir (es un derecho) No solo es código, hay otros conocimientos…



En estos encuentros, la pregunta, era la constante y la misma permitió pensar y acompañar el proceso de formación de alfabetizadores. Los interrogantes giraron en torno a: cómo generar un espacio para trabajar situaciones de lectura y escritura; la relación entre espacio y tiempo que se construye y comparte ¿Cómo lograron esa situación? ¿Qué marca el principio? Estas reflexiones se complementaron con la conceptualización de eventos en relación con la cultura escrita, el espacio y cuando surgen actividades específicas con la lectura y la escritura.

En una segunda etapa, concebimos necesario además de la enseñanza del código, mirar a los sujetos y los contextos en los que se llevaban a cabo las prácticas de cultura escrita, considerando que "alfabetizarse significa apropiarse de un conjunto de usos complejos que involucra no sólo la mecánica de la lectura y la escritura, sino también una posición dentro del mundo y el conocimiento del mundo social" (Kalman, 2003. p. 40). Es decir, la lectura y escritura son prácticas sociales que se dan en tiempos y espacios determinados y están inmersas en relaciones de poder (Street, 2004; Kalman, 2003, 2004; Lorenzatti, 2006). Los sujetos construyen conocimientos de cultura escrita al participar de diferentes espacios sociales y en interacción con otros (Ruiz Muñoz, 2009).

Coincidimos con Kalman cuando manifiesta "es indispensable situar la enseñanza, lo cual consiste en comprender la cultura escrita desde el contexto local y considerar la

comunidad inmediata como un lugar para leer y escribir" (2004. p. 103). Con la finalidad de ampliar el concepto de alfabetización y visualizar la diversidad de prácticas de cultura escrita y materiales disponibles en diferentes espacios, otra de las decisiones fue invitar a los alfabetizadores a mirar a los sujetos y sus prácticas de lectura y escritura en sus vidas cotidianas.

Para ello, una de las integrantes del equipo socializó su Trabajo Final de Licenciatura, sobre las prácticas de cultura escrita de mujeres en espacios de cuidado de la salud y de sostenimiento familiar, reconociendo como prácticas frecuentes la oralidad y *situaciones de andamiaje* (Kalman, 2004) en el hospital y la farmacia; mostrando como cambios sociales modifican las prácticas de lectura y escritura en la Empresa Provincial de Energía de Córdoba (EPEC), supermercado y espacio de cobro de impuestos y servicios; y recuperando los materiales escritos disponibles en cada uno de los espacios, mencionando características como la *multimodalidad* (Kress citado en Lorenzatti, 2018) que favorecen la construcción de sentido del texto escrito. Los alfabetizadores participaban realizando comentarios de actividades e inquietudes relacionados a lo trabajado.

Para continuar profundizando en la lectura y escritura como prácticas sociales en los espacios de alfabetización, se trabajó con el texto de Kalman "Acciones generadoras de cultura escrita. El taller: un contexto para leer y escribir"[6]. La lectura se abordó desde las consignas de reconocer las actividades que realizaban los alfabetizadores y los alfabetizandos, como así también las que se hicieron y no se nombraban. Se reconocieron en sus prácticas con lo que estaban leyendo y por parte nuestra se dió una resignificación de la lectura al ponerla en juego en esta instancia de acompañamientos a alfabetizadores.

En el mes de septiembre se acordó una reunión del equipo de acompañamiento con les coordinadores del grupo de alfabetizadores de la Universidad Popular de Colonia Caroya, con la finalidad de evaluar los encuentros llevados a cabo hasta el momento (2 en julio, 2 en agosto) y acordar cómo continuar en los meses restantes.

Al evaluar el proceso, expusieron que sus expectativas en primer lugar estuvieron enfocadas en lo metodológico, lo cual fue disminuyendo al integrarse los aspectos políticos y sociales, comprendiendo que la alfabetización integra el contexto y los sujetos, además de la lectura y escritura propiamente dicha, visibilizando otras prácticas, por ejemplo, la colocación de un mantel sobre la mesa que aporta una de las alfabetizandas de un grupo, dando inicio al encuentro. Luego se propuso continuar realizando una sistematización, exponiendo cada uno, cuáles serían las razones de llevarla a cabo.

Desde el principio de los talleres resultó importante convidar a les alfabetizadores la

[6] Libro: Saber lo que es la letra. 2004

estrategia de sistematizar, como posibilitadora para recuperar los saberes que se ponen en juego en el proceso de alfabetización y que muchas veces no son considerados como relevantes.

Al mismo tiempo, una serie de supuestos en relación a la enseñanza que resulta fundamental poner en reflexión. En este sentido recuperamos las ideas de Oscar Jara, cuando se refiere a la sistematización de experiencias como el proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica , esa reflexión colectiva ordena y reconstruye factores objetivos y subjetivos constitutivos de la experiencia.

Tras acordar con les coordinadores que los siguientes encuentros serian para sistematizar, la primera actividad fue consultar con les alfabetizadores si estaban de acuerdo.

Luego se comenzó a dialogar y reflexionar sobre: ¿qué es sistematizar? ¿Qué insumos tienen para llevarlo a cabo? ¿para qué sistematizar? Preguntas que además de abrir el diálogo permitieron que compartieran experiencias, desafíos, saberes de les alfabetizandes y los que iban construyendo a través de la interacción.

Tras analizar las razones por las que iban a sistematizar, se propuso que cada equipo acordara qué sistematizar. Este punto también es importante debido a que la sistematización es una producción colectiva lo que permite tender puentes entre los alfabetizadores y ponerse en el desafío de realizar acuerdos y reflexiones.

Para comenzar, decidieron leer las bitácoras en el tiempo restante del encuentro y se hicieron algunos comentarios sobre inquietudes que iban surgiendo a partir de las lecturas y algunas cuestiones que precisaban comenzar a trabajar con les alfabetizandes.

En esta instancia surgieron variados temas y situaciones para sistematizar. El primer escrito fue descriptivo y bastante cerrado. En esta oportunidad, nuestra tarea fue abrir el escrito para poder reflexionar sobre él y poder hacer algunas preguntas.

También se identificaron algunos ejes que aparecían con frecuencia:

| Práctica de alfabetización (enseñanza).

| Construcción del espacio.

| Tiempo de alfabetización.

| Centro de alfabetización.

| Recursos.

| Sujeto alfabetizando.

| Sujeto alfabetizador.

| Contexto.

Luego de identificarlos, en el encuentro con les alfabetizadores, se propuso que pudieran identificar ejes en sus escritos. Esta actividad resultó potenciadora ya que los escritos iniciales se convirtieron en objetos de estudios donde había que analizar los ejes que estaban presentes.

Para continuar, se propuso mirar aquellas temáticas, situaciones en donde intervinieron más de un eje para poder decidir sobre qué sistematizar.

El segundo escrito que hacen les alfabetizadores se fue complejizando al entrar en juego los ejes anteriormente planteados y las decisiones que habían ido tomando. De este modo se visualizó en las propuestas que habían realizado, la trama detrás de esas acciones que al principio no aparecían relacionadas entre sí.

En el último encuentro se llevó a cabo en un primer momento, una devolución general de las sistematizaciones. Se reconocen los saberes construidos de les alfabetizadores a través de las decisiones que tomaron en las actividades y la relación con la concepción de sujeto que tenían acerca de les alfabetizandes.

A continuación, en una columna en blanco se invitó a les alfabetizadores a repensar las decisiones para definir continuidades o cambios. Luego se les entregó por grupo una devolución por escrito con la finalidad de compartir algunas preguntas que podrían aportar en la continuidad de su trabajo.

En un segundo momento, se evaluó el proceso expresando oralmente cada miembro de la UPCC y les integrantes del equipo los aprendizajes construidos a partir de los encuentros compartidos.

A modo de cierre …

Al compartir esta experiencia de trabajo, interesa reconocer algunos ejes que ayudan a pensar la especificidad pedagógica y de formación de alfabetizadores, en espacios diferentes al sistema educativo formal de trabajo.

En primer lugar, se recupera la extensión universitaria entendida como co-construcción, lo que conlleva trabajo en conjunto, prolongado en el tiempo, donde toma relevancia la escucha y el planteo de interrogantes que permiten pensar y problematizar el campo de la educación de jóvenes y adultes. Teniendo en cuenta el contexto en que se desarrollan las

prácticas de alfabetización y quienes participan en ella.

En segundo lugar, se destacan los tiempos de construcción de los vínculos entre los sujetos (alfabetizadores, alfabetizandes, acompañantes externos) como factor que facilita el encuentro con los otros y el conocimiento de los sujetos involucrados, para luego dar lugar a construcciones conceptuales y metodológicas colectivas.

En tercer lugar, la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura desde la mirada *psicogenética* de Emilia Ferreiro y la perspectiva *sociocultural* de Judith Kalman, permiten ampliar la conceptualización de la alfabetización. Como así también el reconocimiento de prácticas de cultura escrita en diferentes espacios sociales y con diversos materiales escritos. visibilizando modos de leer y escribir no convencionales que forman parte de los saberes de los alfabetizandos y reconociendo eventos de escritura dentro del tiempo de encuentro.

En cuarto lugar, reconocer la sistematización como estrategia de escritura posibilitadora de reflexiones sobre las prácticas y visibilización de conocimientos que les alfabetizadores ponen en juego para desarrollarlas. Además, la sistematización posibilita procesos colectivos de producción de conocimientos a partir de la práctica. La socialización de estos saberes construidos recupera las experiencias como fuentes de conocimientos situados.

El desarrollo de este proyecto de extensión posibilitó: la objetivación de los conocimientos construidos por los propios alfabetizadores. Iniciar la deconstrucción del supuesto que "no sabían nada" sobre alfabetización y sobre les alfabetizandes. Reflexionar sobre la complejidad de las propuestas y prácticas de alfabetización: convocarles a participar, sostener los encuentros de alfabetización, recuperar sus saberes en torno a la lectura y escritura, propiciar prácticas de escritura y lectura con propósitos comunicativos reales (Kalman, 2004). Y la puesta en diálogo de los conocimientos construidos en el equipo de investigación "Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos" del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon y los conocimientos construidos por les alfabetizadores en territorio.

Referencias bibliográficas

Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos .CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe). México.

Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Cuaderno de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

(2001). Cuadernos de Educación I. Publicaciones del Área de Educación. CIFFyH. UNC.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias : prácticas y teoría para otros mundos posibles. 1 ° ed. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Bogotá. Colombia.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México. Siglo XXI Editores.

(2003) *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica. México.

Lorenzatti, M. C. (2018) *"Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad"*. María del Carmen Lorenzatti – Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL) https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/Lorenzatti_web.pdf

(2006). *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba. Ferreyra editor.

Pacheco, M. (2004) Cuadernos de Educación. Publicaciones del Área de Educación. CIFFyH. UNC.

Ruiz, M. M. (2009). Aprendizajes sociales y producción de saberes. En Ruiz Muñoz (Ed.). *Otra educación*. (pp.25-29) México: Universidad Iberoamericana/CREFAL.

Sanchez, Pamela (2018). Prácticas de cultura escrita de mujeres de baja escolaridad en espacios de cuidado de la salud y sostenimiento familiar. Tesis de Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades . Universidad Nacional de Córdoba.

Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En: Zavala, V; Niño-Murcia, M; Ames, P (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp. 81- 108) Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Prácticas de lectura y escritura en los procesos de institucionalización de la literatura desarrollada en contextos de privación de libertad

WILSON, PATRICIA (UNLu[1])
pnwilson@live.com.ar

Resumen

En esta comunicación presentamos interrogantes que dieron origen al proyecto de investigación *"Prácticas de lectura y escritura en los procesos de institucionalización de la literatura desarrollada en contextos de privación de libertad"*. En ese trabajo buscamos comprender, en la emergencia de la producción cultural que tiene lugar en estos contextos, las prácticas de la lectura y escritura literaria por parte de personas privadas de la libertad.

Nuestro interés se centra en la literatura desarrollada por personas atravesadas por procesos de "desculturación" (Goffman, 1972). Son autores de un conjunto de producciones culturales heterogéneas excluidas de la "tradición letrada" pero que encuentran legitimidad dentro de la cárcel y fuera de ella a través de ciertas instancias que colaboran en su institucionalización.

En el ámbito de la Educación en Contextos de Privación de Libertad son escasos los estudios y propuestas de lectura pertinentes y específicas para esta modalidad educativa. Consideramos necesario recuperar y sistematizar las distintas formas de leer que la escuela algunas veces desvaloriza, niega, silencia y que los sujetos "ocultan", que permita colaborar en la construcción de una disciplina de enseñanza y aprendizaje de la literatura que dialogue e incluya las estrategias y conocimientos que los "pocos lectores" tienen sobre ella.

Palabras clave: Literatura, Educación de Adultos, Privación de Libertad, Prácticas de lectura.

Prácticas de lectura y escritura en los procesos de institucionalización de la literatura desarrollada en contextos de privación de libertad

En esta comunicación presentamos interrogantes que dieron origen al proyecto de investigación *"Prácticas de lectura y escritura en los procesos de institucionalización de la literatura desarrollada en contextos de privación de libertad"* [2]. En ese trabajo, buscamos

[1] Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, División Educación de Adultos.
[2] Este trabajo, que se encuentra en una etapa inicial de desarrollo, es realizado en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján, bajo la Dirección del Dr. Gustavo Bombini (UBA) y la Co-Dirección de la Lic. Inés Areco (UNLu).

comprender, en la emergencia de la producción cultural que tiene lugar en estos contextos, las prácticas y los procesos de resignificación y apropiación literaria por parte de personas privadas de la libertad. Para ello, nos centraremos en la literatura desarrollada por adultas y adultos con formación escolar básica obligatoria incompleta o nula, que se encuentran privados de la libertad en el Sistema Penitenciario Bonaerense y que participan en talleres destinados a la producción de textos literarios para su distribución o comercialización.

Nuestro interés se centra en la existencia de un conjunto de producciones literarias desarrolladas por personas que se encuentran o han estado atravesadas por procesos de "desculturación" (Goffman, 1972). Son sujetos, jóvenes, adultas y adultos privados de la libertad ambulatoria, que no pueden considerarse como meros entes pasivos, receptivos de los condicionantes o determinantes del disciplinamiento social, sino sujetos de praxis que se dan sus propias estrategias de vida al interior del penal (Cavallín, s/d) y autores de un conjunto de producciones culturales heterogéneas y excluidas de la tradición letrada. Esto es por considerarlas como marginales en tanto suelen pensarse como producciones generadas por fuera de las instancias de institucionalización de la literatura y de su reconocimiento ante la demanda cultural de la ideología dominante pero que encuentran legitimidad dentro de la cárcel y fuera de ella a través de ciertos circuitos o instancias que colaboran en su institucionalización. Estamos haciendo referencia a las universidades que a través de la organización de eventos académicos publican y exponen esas producciones o promueven, a través de sus programas educativos, talleres de lectura y escritura; a organizaciones sociales (cooperativas editoriales de detenidos y ex detenidos) que publican diversidad de textos; o a voluntarios (sociedad civil) talleristas, todos ellos, promotores de la lectura y la escritura con un claro compromiso político y militantes de los Derechos de las personas privadas de la libertad. Lo que le otorga a esas producciones características distintivas desde el lugar de la "resistencia" en tanto conforman individuos, instituciones u organizaciones que le disputan sentidos y sujetos al encierro punitivo. Desde esta perspectiva, cabe preguntar cómo opera la cárcel como contexto de lectura y escritura, de qué manera se expresan las huellas de esa resistencia en los textos, qué relaciones, tensiones políticas y subjetivas interpelan, enuncian y denuncian las palabras.

Según Goffman (1972), cuando una persona ingresa por primera vez a una "institución total[3]" comienza para sí una sistemática mortificación del yo. Apenas los sujetos ingresan, estas instituciones levantan una barrera entre el mundo exterior y el "interno". Esta ruptura de lazos con el exterior rompe con ciertos roles que lo inscribían en una cultura determinada

[3] Goffman define a las cárceles como "instituciones totales", ubicándolas dentro de aquellas instituciones que se caracterizan por proteger a la comunidad de quienes pueden constituir de manera intencional un peligro para ella y que no tienen como fin brindar bienestar a los reclusos. Con sus palabras una institución total puede definirse como "un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente" (Goffman, 1972: 13).

y que le brindaban un marco de referencia con el cual desempeñarse en el mundo "civil". A consecuencia de ello se produce una pérdida progresiva de la imagen del mundo exterior[4].

En este contexto la literatura se constituye como mediadora en una arena de conflictos dados al interior de dos espacios en tensión: la cultura de la cárcel y la cultura popular. Atravesados ambos por las huellas que la cultura dominante y la escolar dejan en los sujetos e instituciones. Por su parte, los sujetos que habitan[5] estos espacios se apropian de la literatura para tramitar ciertos conflictos que se inscriben en el plano subjetivo y político. Así, a través de la lectura esas barreras impuestas por las instituciones totales se borran, por momentos desaparecen. A través de la literatura los sujetos encuentran un espacio para la libertad pero también una forma de resolver parte de los conflictos que la cárcel agudiza con la vulneración de derechos[6].

Entendemos que los pensamientos criminológicos garantistas y abolicionistas, encuadrados en la Teoría Crítica surgida a partir de los años 1966, cuyo paradigma otorga especial relevancia a los Derechos Humanos, han promovido el derecho a la educación en estos contextos favoreciendo la emergencia de esa gran diversidad de producción literaria propiciada por los diferentes actores sociales/institucionales que intervienen en las prácticas de lectura y escritura que allí tienen lugar.

Estas actividades podrían pensarse que forman parte de los procesos de institucionalización de la literatura desarrollada en estos contextos. Literatura que se produce y reproduce a sí misma ya que muchos de estos textos son ofrecidos para su lectura formando parte de ese "espacio de posibles[7]" aportando ciertos "modelos" (contenidos, recursos retóricos, opciones lingüísticas) para su producción. En este sentido, nos posicionamos en la advertencia que

[4] No obstante ello, Goffman (1972) advierte sobre la necesidad de pensar que ese proceso de "desculturación" no se trata del reemplazo de una cultura propia por otra ya formada, sino que se produce un "desentrenamiento" que lo incapacita temporariamente para encarar ciertos aspectos de la vida diaria en el exterior.

[5] Tomando los planteos de Lewkowicz (2008), este término se distingue al de ocupar. En la cárcel, en la escuela dentro de la cárcel, se ocupa un espacio como en un depósito, lo que remite a la idea de "galpón". Allí no hay cohesión, sino aglutinamiento. Ante esta noción el autor propone entender la cárcel como un espacio que es construido por los sujetos, en el que se "habita" y en el que se pueden desarrollar procesos transformadores que le permitan erigirse como sujeto, como sujeto de derechos.

[6] Parchuc (2015) refiere al incremento que ha tenido en los últimos años las publicaciones surgidas en estos contextos. Materiales que constituyen un patrimonio cultural que hasta el momento no ha sido relevado ni catalogado. Se pregunta además sobre la incidencia que ha tenido la palabra de los presos y presas y los modos de relación en el encierro, en el desarrollo de las lenguas y la cultura nacional. Señala al respecto que *"producir conocimiento y difundir información 'desde adentro', con la palabra y la voz de sus protagonistas, es un acto reparatorio, dado el silenciamiento al que han sido sometidas esas voces a lo largo de nuestra historia, y el abandono o directamente la violencia institucional que recayó sobre los cuerpos (individuales o sociales) que en cada momento las encarnaron"* (Parchuc, 2015: 80).

[7] Siguiendo a Sapiro (2016), la producción literaria se lleva a cabo a través de un trabajo de puesta en forma con ayuda de esquemas sociales y representaciones del mundo, géneros, subgéneros, estilos, estructuras, procedimientos narrativos y lenguaje que forman parte de cierta tradición literaria. Señala que para analizar ese trabajo de "puesta en forma" hay que analizar las "maneras de hacer" literarias y toma al respecto de Bourdieu (1992) la expresión "espacios de posibles" para enunciar el conjunto de esos esquemas y representaciones que forman parte de la literarización.

realiza Bombini (2018) para ampliar la definición del campo de la didáctica de la literatura. Así, en relación con la tradición de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario de nuestro país, señala la necesidad de considerar otros espacios en que la literatura se convierte en un objeto de enseñanza, no sólo en otros niveles del sistema educativo sino también diferentes ámbitos de enseñanza. Ámbitos, refiere, "en los que se ha ido configurando una tradición de prácticas con sus propias particularidades que forman parte de un conocimiento acumulado que debe ser sistematizado para sumar a la construcción de la didáctica de la literatura" (Bombini, 2018:35).

Desde esta perspectiva, pensando a la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, interesa analizar cuáles son las apropiaciones que los adultos realizan sobre esas lecturas y cómo se plasman en sus producciones literarias. En el ámbito de la formación escolar básica de las personas privadas de la libertad, existe una ausencia notoria de estudios literarios que contemplen los conocimientos que los destinatarios de sus prácticas (jóvenes, adultas y adultos privados de la libertad) tienen sobre la literatura, cuáles son las estrategias de lectura que ponen en juego los "pocos lectores" (Bahloul, 2002; Peroni, 2003), qué conocimientos del mundo reflejan sus apropiaciones, qué huellas de conflictos sociales tramitan los textos.

A partir de nuestros acercamientos a este campo de conocimiento hemos encontrado ciertas expresiones formuladas por docentes de Escuelas de Adultos que enuncian como una problemática de sus estudiantes la ausencia o falta de "afecto" por la lectura. Desde esta perspectiva el énfasis de la práctica docente suele estar centrado en lograr que el adulto adquiera el "hábito" o "gusto" por la lectura. Consideramos que estas concepciones son tributarias de los modelos escolares de finales del s. XIX, momentos en que se entendía que la "redención" de los "presos" iba a estar dada por el "amor a la lectura" (Wilson, 2018). Otras propuestas, provenientes de experiencias no escolares de la educación, suelen estar ancladas, como lo expresa Bombini (2001), en visiones desescolarizadas de la lectura, tendientes a recuperar el "placer por la lectura" y que Díaz Súnico (2005) enuncia como lecturas "fallidas" de "*El placer del texto*" de Roland Barthes (1989). Así, apoyadas en esta concepción errónea de "placer", el intento de democratización de la literatura no garantiza la provisión de las herramientas necesarias para desarrollar el goce de leer literatura, profundizando aún más el abismo entre los intelectuales y los no especializados (Díaz Súnico, 2005).

Estas diversas maneras de interpretar la lectura provienen, como lo señala Bombini (2015), de quienes han transitado por experiencias previas que les permiten posicionar sus discursos sobre la lectura de manera positiva. Posicionamiento que entra en conflicto con aquellos sujetos que no participan de esa comunidad de lectores o su participación ha estado marcada por experiencias escolares estigmatizantes[8]. Conllevan a su vez una mirada

[8] Remitimos a los aportes de Duschatzky, S.; Mariño, M. y Areco, I. (2002). Reflexiones sobre la educación de

negativa hacia los sujetos, puesto que frente a las reiteradas expresiones que aluden a la ausencia de lectura niegan o rechazan otras formas de aproximación a los textos que realizan los "pocos lectores" y que no se ajustan a formas tradicionales de lectura. Como consecuencia de ello, hemos encontrado expresiones de personas privadas de la libertad tales como "yo no sé leer" o "yo no leo", que dan cuenta de una apropiación de esos discursos negativos pero que al indagar un poco más sobre ellos permite observar otros recorridos lectores que no suelen ser tenidos en cuenta en la escuela.

Desde esa perspectiva, consideramos necesario recuperar y sistematizar las distintas formas de leer literatura que la escuela desvaloriza, niega, silencia y que los sujetos "ocultan" que permita colaborar en la construcción de una disciplina de enseñanza y aprendizaje de la literatura que dialogue e incluya las estrategias y conocimientos que los "pocos lectores" tienen sobre la lectura y la literatura.

La escuela como parte de las políticas educativas, se constituye, señala Sapiro (2014) como una de las mediaciones centrales entre el espacio de posibles y los recursos culturales con que cuentan los sujetos para la producción literaria pero resulta en una mediación cultural ocultada con demasiada frecuencia.

En el ámbito de la Educación Básica de Adultos y en Contextos de Privación de Libertad (en adelante ECPL), en particular, no hemos encontrado estudios que permitan desde el campo de la Historia social de la lectura, comprender cómo la Escuela Primaria de Adultos, a través de sus disciplinas específicas, ha abonado las prácticas de lectura, configurando, como señala Bombini (2015), cierto modo de leer institucionalizado.

Esto resulta relevante si tenemos en cuenta que la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 del año 2006 ha incorporado a la ECPL como modalidad educativa. Esto implica otorgarle una especificidad que se traducirá al menos en una organización curricular y escolar que buscará dar respuesta a necesidades específicas atendiendo al contexto en que se desarrolla la práctica pedagógica. Desde una perspectiva histórica, nos preguntamos a qué necesidades responde la organización curricular para el área de la Lengua y la Literatura, para qué sujetos y qué noción de contexto problematiza que permita vislumbrar recorridos, avatares, negaciones y decisiones que fueron configurando los modos de enseñar y aprender literatura en estos contextos específicos. Puesto que si bien la institucionalización de la modalidad puede identificarse con su enunciación en esa normativa, la presencia de la educación en cárceles tiene al menos más de un siglo y medio de existencia[9]. No

adolescentes y adultos. Problemas y desafíos en tiempos de crisis. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación – G.C.B.A. Buenos Aires, abril de 2002.

[9] En un trabajo anterior (Wilson, 2018) hemos iniciado una aproximación histórica a la ECPL. En ella hemos dado cuenta que ya en el año 1875 se hacía referencia a la obligatoriedad de asistencia a la escuela en cárceles, plasmada en la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires Nº 988 del año 1875.

obstante ello, hemos encontrado que la mayoría de las actividades vinculadas con esta área de conocimiento y que se ofrecen en el aula de la educación de adultos tienen como referente central la enseñanza infantil, ya sea por ser una copia como una adaptación de esas actividades. Si bien esto último en el mejor de los casos trata de atender y superar la noción de infantilización del adulto no logra desprenderse de la enseñanza infantil y sus propuestas se asientan en los conocimientos sobre la lengua y la literatura de los niños y jóvenes. Desde esta perspectiva, se busca colaborar en la construcción de propuestas de lectura y escritura, prácticas docentes que atiendan a la especificidad o especificidades del adulto y del adulto privado de la libertad, que recuperen y se construyan en diálogo con los saberes que los distintos sujetos tienen sobre la lectura y la literatura.

En este marco, se busca comprender los procesos que subyacen en la emergencia de esta producción literaria, las características que asumen en ese entramado de relaciones altamente complejo que tiene lugar en la articulación entre dos espacios de posibles y las elecciones asumidas por los escritores en un contexto de producción literaria específico. Es decir, el espacio de relaciones dado desde el plano político y pedagógico, el espacio estructurado proveniente del campo literario que se traduce en las características de la lectura ofrecida para su acceso y las apropiaciones que los adultos privados de la libertad puedan establecer sobre ella. Consideramos que este estudio representa un gran desafío epistemológico y metodológico en tanto planteamos un objeto de estudio que enmarcamos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura pero que para su indagación haremos converger campos teóricos nunca puestos hasta el momento así en relación. Intentaremos responder de esta forma a un interrogante mayor que enmarca todo este proyecto que alude a la necesidad de pensar y repensar la especificidad de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad, cómo esa especificidad nutre el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y la construcción de un nuevo (o no) género literario que se desarrolla en estos contextos. Es poner dos mundos en tensa relación, que permita derribar barreras, el intra y el extramuro. Y en ese adentro y afuera, es pensar en ese sujeto que transita y habita esos espacios, un sujeto que se dirime entre el *ser preso* y el *sentir/estar* preso. Es pensar en procesos pedagógicos que lejos de estigmatizaciones y funestas determinaciones recupere saberes y colabore con la democratización de la cultura para aquellas personas cuyos derechos se encuentran históricamente vulnerados.

Desde esta perspectiva, para la concreción de este trabajo nos apoyaremos en los aportes que ofrece Sapiro (2014) desde el campo de la Sociología de la literatura que permite explorar esta relación desde tres perspectivas de análisis: las apuestas político-económicas, la sociología de las obras y las condiciones de recepción. Para esta autora, la Sociología de la literatura tiene como objeto el hecho literario en tanto hecho social. Esto significa interrogar

no sólo a las instituciones y sujetos que producen, consumen y juzgan las obras, sino también las huellas que las representaciones y hechos sociales en determinado momento histórico dejan plasmadas en los textos. El análisis será realizado teniendo en cuanta los aportes provenientes desde la crítica literaria marxista presentada por Eagleton (2013) que permite explicar la producción literaria en cuanto a estilo, forma y significados como producto de procesos históricamente configurados. En ese sentido tomaremos también los aportes de la Historia Social de la Lectura y la Escritura desde Chartier y Chartier (2000, 2004) y Peroni (2003), quienes analizan las formas en que los diferentes grupos sociales se acercan a los textos a partir de sus pertenencias a comunidades de lectores, de los contextos de interpretaciones y las pluralidades de usos de esos textos. De manera ambiciosa, haremos dialogar lo anterior con la Teoría empírica de la lectura desarrollada por Bourdieu (2015), al explicitar los fundamentos sobre la ciencia de las obras culturales, el autor explica la génesis y estructura del campo literario. En cuanto a la perspectiva Didáctica de la lengua y la literatura, tomaremos como centrales los aportes de Bombini (2001, 2008, 2015, 2018) quien desde una concepción de la lectura y la escritura como una práctica social y cultural pone en relieve su constitución como un campo crítico de formación de docentes y de desarrollo de experiencias en articulación con espacios escolares y otros espacios sociales. Las lecturas que realiza a partir de Bruner y Bourdieu le permite construir la categoría de "lector empírico" que refleja la crítica que estos autores realizan sobre las teorías de lectura que reflejan los modos de leer de los especialistas y no los modos de leer de los que no lo son. Por último, desde el campo de la Criminología, nos apoyaremos a Anitua (2015) y el gran recorrido histórico que realiza sobre los pensamientos criminológicos desde la aparición del Estado moderno hasta la actualidad.

Desde el punto de vista metodológico la aproximación a este objeto de estudio se encuentra inscripto en el paradigma teórico metodológico interpretativo, al que se accederá a partir de una integración de metodologías cualitativas desde una perspectiva etnográfica.

Este proyecto de Tesis doctoral, en síntesis, tratará de comprender en los procesos de institucionalización de esa producción literaria, las prácticas concretas de lectura y escritura, con intencionalidad específica para esa producción. Son prácticas desarrolladas por mediadores de lectura y escritura con determinadas concepciones acerca de los sujetos destinatarios de sus acciones, de conflicto y mecanismos de control social, y a su vez, poseen una mirada hacia la literatura que guía y orienta su práctica. Será también de nuestro interés indagar sobre los procesos de resignificación y apropiación literaria y las relaciones que se establecen entre los escritores y lectores, mediadas por las "redes" que hacen posible su circulación e institucionalización, para finalmente comprender cómo se plasma la literatura en esos nuevos objetos que tienen su existencia en estos particulares contextos de producción.

Consideramos que su desarrollo será de utilidad para la formación de futuros educadores de adultos, teniendo en cuenta la existencia de ofertas de postítulos para ambas modalidades (ECPL y EPJA), tanto en la Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en otras jurisdicciones del país. Es nuestro interés que los conocimientos que de este trabajo se deriven se constituyan en un aporte para la emergencia de propuestas pedagógicas específicas para jóvenes y adultos, relacionadas con las prácticas de la lectura, en especial en contextos de encierro punitivo. Así, colaborar en la transformación de situaciones de desigual cumplimiento del derecho a la lectura por parte de jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores populares.

Referencias bibliográficas

Anitua, G. (2015). *Historias de los pensamientos criminológicos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Didot.

Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores".* México: FCE.

Bombini, G. (2001). "La literatura en la escuela". En Alvarado, Maite (compiladora*) Entre líneas*. Buenos Aires: Manantial.

Bombini, G. (2015). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960).* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bombini, G. (2018). *Miscelánea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

Bourdieu, P. (2015). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario.* Barcelona: Anagrama.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa.

Caballín, V. (s/d). (mimeo)

Caballín, V. (2008). "Los presos como sujetos de prácticas educativas escolarizadas". En *Dossier de Docentes Autores de textos narrativos de experiencias pedagógicas en cárceles en la provincia de Buenos Aires. Documentación Pedagógica y Memoria docente.* GESEC. La Plata.

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.

Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones trasgredidas y libertades restringidas.* México: FCE.

Díaz Súnico, M. (2005). "El concepto de placer en la lectura". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN 1668-4753 Vol. III Nº 3 (Diciembre 2005): 21-32

Eagleton, T. (2013). *Marxismo y crítica literaria.* Buenos Aires: Paidós.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires: Paidós.

Parchuc, J. (2015). *Escribir en la cárcel*. Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación (128), pp. 67-81

Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura.* México: FCE.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.

Wilson, P. (2016-2018). *Concepciones de lectura e implicancias pedagógicas. Un estudio en contextos de privación de libertad.* (Res. HCS Nº 130/16) [beca]. Universidad Nacional de Luján.

Formación docente y enseñanza en Educación de Jóvenes y Adultos. *Análisis de una experiencia de trabajo colaborativo con docentes municipales*

ARRIETA, ROCÍO (CIFFyH - FFyH - UNC)
rocioarrieta09@gmail.com

BOWMAN, MARÍA ALEJANDRA (CIFFyH - FFyH - UNC)
mariaalebow@gmail.com

DELPRATO, MARÍA FERNANDA (Escuela de Ciencias de la Educación - FFyH - UNC)
ferdelprato@gmail.com

Resumen

En esta ponencia recuperamos una experiencia de formación docente para jóvenes y adultos, orientada a generar una propuesta de enseñanza situada a partir de la elaboración de núcleos conceptuales que atiendan a la particularidad de cada escuela. Esta experiencia formó parte de procesos de Extensión Universitaria desarrollados por diversos equipos de Investigación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFYH-UNC) junto a la subdirección de Modalidad de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Córdoba[1]. En este proceso se elaboró colectivamente con los docentes un documento de desarrollo curricular, una herramienta central para la experiencia de formación docente que aquí reconstruimos.

Para el análisis de este trabajo de acompañamiento, inicialmente presentaremos el contexto y la lógica de organización del proceso formativo. Nos detendremos luego en los talleres desarrollados focalizando la toma de decisiones didáctico-pedagógicas según la particularidad de los grupos de estudiantes. Posteriormente recuperaremos algunas evidencias del proceso de acompañamiento que tematizan la especificidad de la enseñanza en EDJA, analizando -particularmente- el lugar otorgado a los sujetos en la selección y organización de contenidos imaginadas por los docentes, y las tensiones que manifiestan -en estas decisiones- sobre cómo promover el acceso y apropiación de saberes escolares a partir de problemáticas sociales de los estudiantes.

[1] "Prácticas Educativas con Jóvenes y Adultos: Políticas, Sujetos y Conocimientos", FONCyT, 2017-2020; "Educación de Jóvenes y Adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente", SECyT, 2018-2021; "Estudiar prácticas educativas y materiales de enseñanza de la matemática", SECyT, 2018-2021)

Palabras clave: Formación Docente; Enseñanza; Educación de Jóvenes y Adultos; Núcleo Conceptual; Extensión Universitaria

Formación docente y enseñanza en Educación de Jóvenes y Adultos. Análisis de una experiencia de trabajo colaborativo con docentes municipales

Contextualización de la propuesta de formación docente

En esta ponencia recuperamos una experiencia de formación docente vinculada a generar propuestas de enseñanza situada para la educación primaria de jóvenes y adultos. La propuesta formativa que aquí analizamos, se desarrolló a través talleres de formación realizados durante los meses de mayo y junio del año 2019 con docentes de la Subdirección de Modalidad de Jóvenes y Adultos de la Municipalidad de Córdoba.

Los convenios producidos con esta institución para desarrollar instancias de formación docente, datan del año 2005. Desde ese año, se han desarrollado distintas propuestas en diferentes gestiones municipales. Específicamente, la experiencia que aquí se analiza, retoma las líneas de formación docente, desarrolladas -en los últimos años- tendientes a analizar las propuestas de enseñanza de los maestros focalizadas en lo referido a la selección y organización de los contenidos a enseñar. Asimismo, recupera como antecedente, las discusiones y aportes de dos propuestas previas de nuestro equipo de trabajo: la revisión pedagógica de los proyectos comunitarios en 2016, y la organización y desarrollo de un núcleo conceptual como ejercicio y puesta en práctica, en el año 2017.

En este marco de acuerdos institucionales y procesos de formación, se elaboró en el año 2018, un documento denominado "Cuaderno de Trabajo: Notas para la Enseñanza en centros educativos de jóvenes y adultos" (2019). Este documento es el producto de un trabajo de producción colectiva entre los docentes de los Centros Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJAS) y nuestros equipos de investigación.

Durante nueve meses de trabajo conjunto, se llevó a cabo un espacio formativo desde donde se analizaron y discutieron los Lineamientos Curriculares de Alfabetización y Nivel Primario de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba y los Indicadores de corte evaluativo elaborados desde la SubDirección de Modalidad de jóvenes y adultos, con el fin de reflexionar y proponer experiencias situadas con foco en los sujetos destinatarios y los contextos locales de implementación de esta propuesta educativa en particular.

Para la producción del Cuaderno de Trabajo se abordaron cuestiones estructurales del diseño curricular de la provincia de Córdoba y se incorporaron elementos que le otorgan particularidad y singularidad como propuesta educativa de jóvenes y adultos de la

Municipalidad de Córdoba. Su elaboración supuso la discusión previa sobre la finalidad de la educación de jóvenes y adultos en función de los momentos políticos y económicos actuales, especialmente las concepciones que sustentan la enseñanza y el aprendizaje en esta modalidad y en estas escuelas concretas. La finalidad del documento de trabajo, fue avanzar sobre las experiencias escolares y realidades cotidianas que atraviesan a los sujetos que concurren a los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (CEJA) del ejido municipal.

Por su construcción colectiva y por sus aportes pedagógico-didácticos, el Cuaderno de Trabajo se configuró en una herramienta central para la experiencia de formación docente que aquí reconstruimos. Fue un recurso básico y fundamental para avanzar en la construcción de una propuesta de enseñanza situada que atienda a la particularidad de cada escuela.

La propuesta en acto: decisiones metodológicas en los talleres de formación

Como anticipamos, en esta presentación retomamos desde una mirada investigativa el trabajo de acompañamiento a docentes en talleres de formación realizados durante los meses de mayo y junio del año 2019, en el marco del proceso de extensión caracterizado en el apartado anterior.

En esta sección, presentaremos la lógica de organización del proceso formativo: los supuestos y las decisiones en torno al diseño metodológico de la propuesta.

Una opción central fue el trabajo con la modalidad de taller teórico-práctico, con eje en la construcción colectiva de conocimientos y la toma de decisiones didáctico-pedagógicas a partir de la conformación de los grupos de estudiantes.

En este marco, cabe señalar una particularidad de este proceso formativo: la inscripción del espacio de formación en la jornada laboral de los/las docentes, fue una condición requerida desde el equipo de investigación que conlleva el reconocimiento político de los procesos reflexivos como componentes del trabajo docente.

En ese sentido, otra decisión metodológica importante fue combinar el trabajo con el grupo total de docentes en algunas instancias (apertura y cierre) y generar otros momentos de trabajo en agrupamientos de docentes por zonas. Los docentes se agruparon por zonas, sosteniendo las organizaciones habituales del trabajo en que nos parecía fértil alojar la discusión sobre la enseñanza.

Otra determinación crucial de nuestro equipo de trabajo, fue inscribir el proceso formativo en demandas relevadas en un encuentro inicial. Retomaremos esas demandas, así como los interrogantes y las valoraciones que los distintos docentes participantes realizaron en el proceso. Para ello tomaremos voces docentes del encuentro inicial y del momento de evaluación de la formación realizada.

Los talleres de formación se orientaron a brindar herramientas teórico-metodológicas que permitan a los docentes construir núcleos conceptuales a partir de las problemáticas concretas relevadas en las instituciones educativas. En base a esto, decidimos focalizar en un momento que advertimos como crítico en procesos de acompañamiento anteriores: el proceso de integración, organización y secuenciación de diferentes contenidos escolares en formato de núcleo conceptual.

Un núcleo conceptual remite a una forma de organización de los conocimientos y de la propuesta de enseñanza. No sólo se trata de conceptos básicos, sino también de una estructura teórico metodológica que permite abordar, discutir, profundizar una problemática en particular desde las distintas disciplinas. Se trata de nociones básicas que posibilitan la relación entre las distintas áreas.

> Básicas en el sentido de conocimiento de uso, aquel que le permite al sujeto poder cuestionarse sobre el por qué, el para qué de los hechos o fenómenos y le brinde la posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos; de ninguna manera avalamos el concepto de contenidos mínimos en el sentido de elementales (Lorenzatti, 2005: 40).

En base a lo expresado, la potencialidad de los mismos reside en la red conceptual que construyen los docentes en función de los intereses y las condiciones de vida de los estudiantes. Necesariamente su construcción implica una re-interpretación y recreación de los contenidos que propone el diseño curricular de la modalidad. En este modo de trabajo, el docente se constituye en un mediador entre los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos y los conocimientos escolares. Por esta razón, se hace necesario focalizar en sus decisiones en torno a la práctica pedagógica y los sentidos otorgados a la organización de la enseñanza (Cuaderno de Trabajo, 2019).

En búsqueda de la especificidad: desafíos y tensiones en los procesos de selección y organización de contenidos

Tal como expresamos en el apartado anterior, una de las decisiones metodológicas del equipo de formación, fue anclar la propuesta de enseñanza en las demandas planteadas por los docentes. En consecuencia, durante la primera jornada de encuentro en taller, habilitamos un espacio de indagación y discusión sobre las mismas.

Algunas de las demandas expresadas estaban vinculadas a los desafíos que conllevaba este nuevo formato de **textualización de una propuesta de enseñanza**: "¿Cómo se narran los enunciados? ¿Cómo organizarlos?¿Existe una normativa para la elabo*ración de enunciados en relación a situaciones problemáticas y/o núcleos conceptuales?"*.

En torno a esta novedad en el modo de organización de la planificación, también emergieron dudas en relación con la **administración del tiempo de enseñanza** a partir de preguntas

como las siguientes: *"¿en cuánto tiempo tengo que desarrollar el núcleo conceptual? ¿se puede pensar en varios núcleos conceptuales para el año lectivo?*

Nos parece interesante este tópico pues consideramos que es una evidencia de cómo la flexibilización de los límites entre conocimiento cotidiano y escolar -mediante el abordaje contextualizado en demandas y problemáticas comunitarias- incide en una sensación de los docentes de debilitamiento de su control del ritmo y delimitación del tiempo de trabajo destinado a los diversos contenidos. Es un indicio importante que los docentes advirtieran un desafío frente a este nuevo modo de trabajo. Se trata de una modalidad de enseñanza que conlleva al tratamiento de una problemática en profundidad y que abre nuevos interrogantes: ¿cómo acotar la complejidad y cuánto es el tiempo destinado a su abordaje?

Otro conjunto de demandas de los docentes, planteadas en el inicio del proceso, están relacionadas a las **alternativas de organización de los contenidos** que habilitan un lugar importante a los sujetos destinatarios de las propuestas de enseñanza con jóvenes y adultos, recogiendo sus voces y sus problemáticas socio-comunitarias. Una preocupación en relación con lo expresado, fue el desconcierto en relación a los criterios para reconocer la relevancia de las temáticas a abordar: *"¿cuáles son la temáticas importantes para pensar en el núcleo conceptual?"*

Este interrogante se entrama, como veremos en el siguiente apartado, a una inquietud que emergió en las voces de las docentes al momento de decidir sobre la problemática a trabajar: ¿cómo reconocer genuinamente las preocupaciones de los/as estudiantes y de sus comunidades? ¿cómo diferenciarlas de las preocupaciones de los docentes?. En este sentido, se promovió desde el espacio de taller, acordar y discutir el reconocimiento de las preocupaciones y problemáticas barriales que atraviesan los estudiantes, así como su diferenciación de las problemáticas vivenciadas por las docentes y de las que ellos creían importantes para sus estudiantes.

Una vez seleccionada y esbozada la situación problemática, los docentes enunciaron dudas en relación a cómo prever una **organización de contenidos curriculares** para su tratamiento escolar en la que se expliciten **relaciones jerárquicas entre contenidos de distintas áreas** y disciplinas del currículum: "¿Cómo se jerarquizan los conceptos? ¿cuáles son temas y cuáles son subtemas?".

En torno a estas inquietudes, por ejemplo, hubo un conjunto de docentes que solicitaron acompañamiento en torno a lo siguiente: cómo delimitar situaciones problemáticas comunitarias que retomen intereses y perspectivas del grupo de estudiantes, diferenciando las perspectivas de estudiantes jóvenes y estudiantes adultos mayores. Otros avanzaron en reconocer que recuperar estos intereses y saberes de los estudiantes jóvenes y adultos -como punto de partida-, requeriría acompañamiento para *"desaprender-desnaturalizar a las prácticas sociales de la vida cotidiana"*.

En suma, es posible advertir grandes inquietudes y desafíos para los docentes en el inicio del espacio de formación, en torno a cómo explicitar por escrito una situación problemática, cómo administrar los tiempos de enseñanza, cómo organizar e integrar el contenido de diferentes áreas curriculares. No obstante, es importante señalar que la dinámica de trabajo diseñada por el equipo de formación, permitió explicitar los interrogantes y dudas, y avanzar en su resolución de forma colaborativa a lo largo de los talleres de formación.

Valoraciones del proceso: reflexiones sobre la especificidad de la enseñanza en la EDJA

Como hemos planteado desde el inicio del trabajo, la enseñanza en la EDJA adquiere características particulares. La construcción de Núcleos Conceptuales como propuesta de enseñanza se orienta atender a esta especificidad; requiere centrar la mirada en el sujeto destinatario, atender a sus problemáticas vitales y los modos de vinculación con el conocimiento. Como sostiene Saleme (1997: 98):

> La construcción del conocimiento en estos sectores tiene y mantiene una dinámica vital, porque el objeto no está fuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano. Son relaciones concretas las que median entre ambos. Es evidente que en este régimen de relaciones concretas, no están ausentes las limitaciones propias de la situación de vida del sujeto [...] Esto no se enuncia con tranquilidad, se sufre. En este sentido, el conocimiento que un sujeto tiene de un objeto, es compartido, pues no sólo le sirve a él quien puede usarlo o evitarlo en tanto integra su cosmovisión.

Es decir, entre el sujeto adulto y el conocimiento existe un vínculo concreto, vital y prioritario desde donde partir y plantear la enseñanza en el espacio escolar. Los docentes -por su parte-, son conocedores de las vicisitudes de la cotidianeidad del grupo de estudiantes, hecho que les permite crear los puentes para conectar y relacionar los saberes de la vida cotidiana con los contenidos escolares. En este sentido, la voces de los docentes son centrales para pensar y construir la especificidad de la propuesta de enseñanza. Como ya hemos explicitado, fueron los docentes quienes relevaron y discutieron acerca de las problemáticas centrales para el trabajo con los estudiantes. Surgieron allí, en el espacio de taller, tres tensiones que revelan las dificultades durante el proceso de construcción de núcleos conceptuales.

Una primera tensión que advertimos fue la de **descentrar la mirada de las problemáticas individuales de cada estudiante y comprender esa situación relevada en el marco de una problemática social más amplia**. Una docente la enunció del siguiente modo: *"Nos parábamos en el aula y en el problema que teníamos con cada alumno. Pararse afuera de ese lugar y observar las necesidades, los intereses, lo rico de la comunidad como para sacar lo productivo y trabajar"*.

Este movimiento en torno al modo de asumir una problemática supuso, como mencionamos, una reconstrucción de los contextos de los sujetos destinatarios de las propuestas de

enseñanza. Los docentes advertían la complejidad de este desplazamiento de sentidos en torno a lo que constituye una situación problemática. En este sentido, señalaban que *"salir de ahí fue difícil"* y enunciaban algunas distinciones a considerar en esta formulación: *"La clave es poder centrarse en esa situación problemática que te descentre de la mirada docente de lo que suponemos que ellos necesitan saber, tomando más lo que ellos realmente necesitan… No es fácil"*.

Otra tensión que observamos en esta recuperación de problemáticas sociales más amplias, fue acerca de definir cuál es el punto de vista para el **reconocimiento de la problemática social** y cuál es el **lugar de la escuela en la problematización** de aquellas realidades comunitarias naturalizadas por los estudiantes. Puede advertirse esto en las siguientes expresiones: *"Ellos no lo identificaban como problema. Lo tomaban tan natural que para ellos vivir al lado de un basural, era natural. Queríamos hacer que el problema lo puedan ver, que se den cuenta. Necesitábamos que ellos se den cuenta"*.

La tercera tensión que podemos señalar, estuvo vinculada a cómo posibilitar el **acceso y apropiación de saberes escolares a partir del reconocimiento de las problemáticas sociales cotidianas** de los estudiantes explicitadas en el marco del taller. Así, la propuesta de trabajar con núcleos conceptuales se volvía -en principio- una propuesta que complejizaba la tarea diaria del docente, en tanto suponía una mirada centrada en la vida cotidiana del grupo de trabajo, lo que requiere trascender una perspectiva anclada en las estructuras disciplinares, pero sin prescindir de las mismas. Esta exigencia de un trabajo de vinculación de saberes de distintas áreas y disciplinas para abordar una problemática generaba desconcierto.

Los docentes plantearon esa situación como una dificultad individual, como podemos ver en las siguientes voces que se transcriben. Consideramos que son expresiones de un modo de organización habitual de la transmisión escolar:

> Lo primero que hay que hacer es salir de la estructura. Estábamos todas muy estructuradas en lo que venimos haciendo.... Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, Formación para el Trabajo (las menciona en un sucesión rápida)

> Nos cuesta bastante salir de la asignatura… estoy en Lengua, estoy en Matemática. Cuesta bastante pensar el núcleo como un todo y que cada área aporta y que es importante cada una de ellas y no que… trabajar así como hemos trabajado muchos años… en la asignatura y solamente remitirse a ella y nada más. Es lo que más nos costó. Vincular eso por ejemplo a Matemática. Porque nos íbamos a numeración, por decir algo, o situaciones problemáticas pero.. ¿cómo podíamos vincularlos?

Esta tensión fue resuelta en el devenir del proceso mismo de construcción de los núcleos conceptuales. Una vez que la problemática relevada por cada grupo de docentes fue enunciada de forma escrita, el trabajo se centró en analizar y decidir qué contenidos

recuperar de cada área y disciplina para abordar la problemática planteada. La apuesta de trabajo fue priorizar la situación problemática y desde allí ubicar y jerarquizar conceptos centrales que permitiesen seleccionar, relacionar e integrar diversos contenidos. En este sentido, una docente reconocía lo siguiente: *"No necesariamente entran todas las áreas. No teníamos que forzar.. Las áreas entran sin buscarlas"*.

Una vez reconocido el carácter integrador de la propuesta de enseñanza bajo la modalidad de núcleos conceptuales y su trascendencia para la organización integrada de los contenidos, los docentes advertían la necesidad de afrontar un trabajo de selección y jerarquización en tornoa los mismos. Algunos recomendaban *"hacer un torbellino con todas las ideas"*, reconociendo a la vez que esa selección inicial requeriría de un trabajo en el que se identificaran categorías centrales y se jerarquizaran: *"Al principio son 10 y al final son 5"*. En ese trabajo de reorganización de los contenidos para el abordaje de la situación problemática construída, expresaban mayor dificultad para reconocer contenidos de algunas áreas: *"Nos costaba ver los aportes de Lengua y sobre todo de Matemática"*.

Consideramos que esta dificultad denota una perspectiva escolar predominante del trabajo de enseñanza en el nivel primario, una mirada que históricamente ha estado centrada en una clasificación fuerte del contenido escolar, claramente delimitado y separados unos de otros[2], desvinculados de los eventos sociales en los que se ponen en juego en la vida cotidiana del sujeto joven y adulto.

Notas finales

La formación docente inicial es una formación pensada para el trabajo con niños. El docente que llega a las aulas de de la EDJA, se forma en su "hacer" cotidiano. Por lo tanto, nuestra propuesta de trabajo a partir de Núcleos Conceptuales busca reconocer y ubicar al sujeto destinatario de la modalidad como eje del proceso formativo en torno a problemáticas vitales que los atraviesan como ciudadanos, como sujetos de derecho.

Rodríguez (2003) sostiene que históricamente el sujeto de la modalidad se ha consolidado en el aparato educativo estatal como un sujeto "vacío", "carente", en tanto en el discurso pedagógico:

> El trabajador/a, el padre/madre, el ciudadano/a pasó a ser analfabeto, o semi analfabeto pero siempre un sujeto constituido por la carencia, por la imposibilidad sin cuya existencia el mismo vínculo pedagógico carecería de sentido. El discurso pedagógico realiza así una operación de poder por la cual el hombre y la mujer productores de bienes económicos y culturales, sostenedores de familias y partícipes de sus comunidades locales quedan subordinados en el campo del saber legitimado. (Rodríguez, 2003: 265-266)

[2] Lo que se denomina en la Sociología de la Educación, a partir de la obra de Basil Bernstein, como "curriculum de colección".

En base con lo expuesto en el presente trabajo, construir propuestas de enseñanza a partir del reconocimiento de los sujetos destinatarios, de sus contextos y problemáticas de vida, se constituye no solo en una apuesta didáctico-pedagógica sino en una apuesta política y ética que requiere visibilizar al /la estudiante de la EDJA como trabajador/a, como madre/padre, como ciudadano/a, como sujeto de derecho.

Estos posicionamientos y supuestos de base implicaron, tal como hemos explicitado a lo largo de la ponencia, un proceso de trabajo que trasciende la mirada disciplinar prescripta en el diseño curricular, que requiere ser asumido políticamente como un trabajo reflexivo y colectivo, ya que nunca es individual. Los procesos y voces aquí reconstruidos, y las tensiones subyacentes identificados en ellos, constituyen una información documentada fértil para repensar y planificar otros procesos formativos que contribuyan a consolidar propuestas de enseñanza significativas para la EDJA, que recuperen su especificidad de modo situado.

Referencias bibliográficas

Lorenzatti, M. (2005) Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editores.

Lorenzatti, M; Arrieta, R.; Montenegro, M.; Tosolini, M; Delprato, F; Bowman M. (2019) Cuaderno de trabajo: Notas para la enseñanza en Centros Educativos de Jóvenes y Adultos; Coord. general M. del C Lorenzatti. - 1a edición especial - Córdoba: Editorial de la Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Cultura de Córdoba. Dirección de Patrimonio Cultural, 2019. 127 p.

Rodriguez, L. (2003) "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos" en Puiggrós A (dirección), Sandra Carli (coordinación). *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)(pp 259-284)*. Ed. Galerna. Argentina.

Saleme, M. (1997) *Decires*. Vaca Narvaja Editor. Córdoba.Argentina.

SIMPOSIO

Infancias invisibles y vulnerables

Coordinadorxs: Sergio Andrade (UNC), Marina Yazyi (UNC) y María Eugenia Bellone Cecchin (UNC)

Este Simposio se propuso articular indagaciones centradas en las infancias. Hablar de vulnerabilidad e invisibilidad en las infancias es una forma tautológica de referirse a ellas, ya que han sido históricamente habladas por otros, fundamentalmente por sujetos e instituciones adultas. De tal modo, se superponen modos de concebir, prefigurar y formar a los sujetos que transitan por esta situación etaria concebida como "carente", que no permiten encontrarnos con las inquietudes y experiencias de niños y niñas.

Diferentes lecturas -desde la filosofía, la pedagogía, la psicología, entre otras- asumen la problemática de la infancia, comprendiendo a la misma en plural y como un campo –en términos bourdieanos-. La Convención Internacional de los Derechos del Niño sitúa a niños y niñas como sujetos de derecho. Sin embargo, tal modificación legal no ha impactado en las prácticas, en su participación y decisión sobre sus acciones.

La noción misma de 'participación' en la vida social y cultural ha sido ampliamente discutida, y cuestiona el paternalismo en las relaciones de poder entre adultos y menores. Asimismo, las ideas de "participación infantil" son tan variadas y diferentes que es difícil reunirlas bajo un denominador común.

Resulta relevante problematizar las experiencias de infancia en instituciones educativas y espacios territoriales, preguntarse por la promoción de los derechos en el trabajo entre instituciones, en redes emergentes configuradas por diferentes actores sociales, estatales, educativos. Asimismo, cabe preguntarse por las políticas y dispositivos de intervención elaborados desde diferentes campos profesionales.

En el campo de estudio e intervención de las infancias, interesa reconstruir prácticas y propuestas pedagógicas que "alojan" a l*s niñ*s como sujetos de derechos, en tanto permiten comprender los modos que significan los espacios que cotidianamente transitan.

Entre ellas, el Proyecto Filosofar con Niñ*s realiza prácticas pedagógicas e investigativas en escuelas y en espacios sociocomunitarios; comprendiendo a la infancia como un concepto construido en el campo social e histórico; en disputas sociales, políticas y filosóficas. En consonancia con lecturas producidas en los últimos años, se asume a la infancia como experiencia no atada a un grupo etario, como categoría emancipatoria.

En Argentina y Latinoamérica son tiempos complejos, de vaciamiento de las políticas públicas, de vulneración a las conquistas y los espacios construidos desde el reconocimiento de derechos. Así, emergen discursos y prácticas que invisibilizan, cosifican, estigmatizan y criminalizan "ciertas" infancias. Es necesario recuperar otros registros que problematicen los espacios educativos y los territorios en torno a las infancias. Las ponecias aquí reunidas van en esa dirección.

Entre niñeces y libros
La edición cartonera como laboratorio de relatos

BELLONE CECCHIN, MARÍA EUGENIA (FFyH-FFyH-UNC)
eugeniabellone@hotmail.com

ESPECHE, MARÍA VICTORIA (Grupo D.A.R. Ferreyra)
mavictoriaespeche@gmail.com

LEVIS, MARÍA FERNANDA (UPC[1])
mfernandalh@hotmail.com

Resumen

Sostener una Editorial Cartonera Accesible autogestiva para la edición y publicación de relatos y escritos de niños, niñas y jóvenes de un barrio periférico de la ciudad de Córdoba (Argentina), requiere de un trabajo conjunto y en red. Estos últimos años, la fuerte vinculación con la Universidad Provincial de Córdoba (docentes y estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía) impulsó una renovación de la propuesta. Con el eje puesto sobre los procesos de lectura y escritura colectivas, se editaron publicaciones como "Hay alguien acá adentro" y "El cuento de todos los indicados". Allí se recogen las voces de quienes participan de este espacio, desde una perspectiva que reúne el arte, el cuidado del medio ambiente y la accesibilidad, abierto y gratuito, para cualquiera y para quien quiera.

Palabras clave: Ediciones cartoneras; escritura colectiva; niños, niñas y jóvenes; articulación de espacios institucionales.

Entre niñeces y libros: la edición cartonera como laboratorio de relatos

Este trabajo intenta visibilizar el proceso y la producción colectiva a la cual se arribó como resultado de la creación de redes entre dos organizaciones: el Grupo DAR (que realiza actividades didácticas y recreativas con niños, niñas y jóvenes de un barrio periférico de la Ciudad de Córdoba - Argentina) y la Universidad Provincial de Córdoba (estudiantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía).

Inicialmente se hará referencia al territorio en el cual se despliegan las actividades que dan lugar a la Editorial Cartonera Accesible, invitando al lector a adentrarse en la historia del

[1] Cátedra de Práctica IV. Licenciatura en psicopedagogía

barrio (Ferreyra) y el Grupo DAR, para luego incursionar en los orígenes de la Editorial y las producciones resultantes del trabajo conjunto con la Universidad Provincial de Córdoba.

Se desarrollarán algunos de los procesos y situaciones acontecidas en el encuentro de estas dos organizaciones. Si bien, cada una de ellas posee trayectorias y experiencias muy dispares (tales como las de un espacio barrial y el ámbito universitario), los libros editados dejan entrever la riqueza del trabajo conjunto y los aprendizajes que de esta experiencia fueron derivando.

A modo de cierre se intentará recuperar algunos puntos en común que se hallaron entre los intereses de los y las participantes, poniendo en el centro la producción de retóricas de valor, recuperar palabras, narrativas y escritos de este amplio sector social que se encuentra habitualmente por fuera de los circuitos editoriales, a raíz de -hipotetizamos- la desvalorización y desestimación de sus producciones.

Esta experiencia se presenta desde la convicción de apostar a la construcción de vínculos y redes, en un camino que posibilite acompañar y sostener procesos subjetivantes para todxs, para cualquiera, para quien quiera.

2] ¿Quiénes conforman el Grupo DAR?

En el año 2004, en Ferreyra, un barrio periférico de la ciudad de Córdoba (Argentina), comienza a gestarse el grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (DAR). Se trataba de un espacio libre y gratuito orientado a talleres recreativos y de apoyo escolar para niños, niñas y jóvenes de entre 3 y 16 años aproximadamente. Este grupo nació del interés de estudiantes de carreras vinculadas a las ciencias sociales que sostenían la premisa de articular sus incipientes incursiones teóricas con experiencias en territorio, a partir de detectar que en la zona no existían hasta ese momento actividades recreativas, didácticas y gratuitas, destinadas a esta amplia población.

Con el paso de los años, y a razón de ir incorporando materiales e ideas de la educación popular freireana, se fueron sistematizando algunas prácticas y se asumió el desafío de dar al espacio un eje transversal, trabajando contenidos socioeducativos desde proyectos culturales y de recreación, posicionados desde el desarrollo sustentable, sostenible y accesible. Con la intencionalidad siempre centrada en promover la creatividad, se buscó generar entre los y las participantes, reflexiones críticas acerca de los modos de ser y habitar este pequeño espacio social, intentando además habilitar otras relaciones intergeneracionales.

Desde un enfoque participativo conforme a algunos aspectos de la Convención sobre los Derechos del niño, la niña y adolescentes, se fueron configurando participaciones más genuinas de ejercicio de la ciudadanía en el escenario cultural, entendido como un espacio

sensible a las formas de ser y expresarse, sustrato de significados, símbolos e imaginarios que constituyen la diversidad ciudadana. Esta participación implicó el trazado de prácticas que favorecieran el advenimiento de sujetos que pudieran idear sus propios destinos, dibujar sus propias biografías y escribir las historias que se desarrollan en su entorno.

A lo largo de 15 años de trayectoria ininterrumpida, las actividades continúan siendo sostenidas de manera voluntaria, autogestionada e independiente. Asisten al espacio alrededor de 25 niños y niñas, que han sido participantes de diferentes proyectos y actividades culturales en la zona: Marcha por el medio ambiente, Campañas de recolección y reciclado de papel, Ciclos de Cine, Biblioteca, Ludoteca, muraleadas, y el último: La Editorial Cartonera Accesible.

2] 1. Breve contextualización y surgimiento de la Editorial Cartonera Accesible

En plena crisis social, económica y política del año 2001, Argentina dio a luz un nuevo formato editorial que revolucionaría no sólo el mercado sino la estética del libro, su estatuto y las pautas de acceso a la cultura: la editorial cartonera.

Frente a la profunda recesión económica que azotaba al país y con el objeto de mantener activo el circuito interno de publicaciones, el escritor argentino Washington Cucurto y el artista plástico Javier Barilaro emprendieron un proyecto editorial de características poco convencionales. Utilizaron cartón comprado a cartoneros a un precio mucho más razonable que el estipulado por los centros de reciclado, e idearon un tipo de encuadernación de costos muy bajos: tapas de cartón, texto interior fotocopiado e ilustraciones confeccionadas con témpera.

La editorial cartonera, además de romper con la estética tradicional del libro, fractura el circuito de producción cultural restringido a intereses mercantiles, abriendo nuevas posibilidades de acceso a la lectura y democratizando, por consiguiente, la cultura. No solo produce libros con un costo tan bajo que pueden ser vendidos por un décimo de su valor en el mercado editorial actual, sino que además imprime, con cada ejemplar, una nueva forma de relacionarse con la literatura, transfigurando el estatuto "objeto de culto" del libro, desacralizando su posición en el imaginario colectivo, y acercándolo a lo cotidiano.

La Editorial Cartonera Accesible de barrio Ferreyra nació en 2014 con el objeto de brindar a niños, niñas y jóvenes participantes del Grupo D.A.R, herramientas para la producción, edición y difusión de creaciones textuales en su medio local, considerándoles interlocutores legítimos con voz protagónica dentro de la comunidad.

Este proyecto, agrupa diversas aristas: el arte (mediante la creación textual y la confección de tapas); el cuidado del medio ambiente (vía reciclado y reutilización de materiales de

desecho) y -aspecto que la diferencia de otras- la participación de personas con y sin discapacidad (los libros se confeccionan en un formato accesible que incluye braille, ilustraciones en relieve, audio-libros, videos interpretados en Lengua de Señas Argentina).

En el surgimiento del grupo D.A.R, las propuestas se organizaban alrededor de sortear dificultades entendidas como producto de la escasez de actividades culturales y de esparcimiento destinadas a la población infanto-juvenil. Actualmente, a dichas dificultades se añade la desfavorable situación económica del país, desafío al que el grupo se enfrenta mediante la apertura a la construcción de nuevas redes con interlocutores interesados en las producciones que allí se realizan.

3] De la universidad al barrio

A partir de una perspectiva que entiende que las Universidades tienen una responsabilidad social con la comunidad a la cual pertenecen, sus tradiciones e innovaciones, como así también, que la actividad extensionista no es un apéndice de la formación académica de los y las estudiantes, es que desde la cátedra de práctica IV de la licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Provincial de Córdoba, se aventuró la construcción de un proyecto conjunto con el grupo D.A.R.

Este espacio curricular, asume como uno de sus ejes, el fortalecimiento de los vínculos entre la universidad y las organizaciones sociales. De esta manera, las prácticas preprofesionales se presentan como un espacio propicio para la formación de futuros profesionales comprometidos en el desarrollo y la participación social.

Se concibe que cada sociedad define su proyecto histórico y social de producción de subjetividad. Con características y criterios propios, delimitan qué sujetos son incluidos y quienes son excluidos de los sistemas productivos y culturales. Actualmente, Argentina atraviesa una fuerte crisis económica y social que impacta en las condiciones de producción de subjetividad naturalizando los modos dominantes. Por ello, en un mapa de fragmentación social, someten a distintos sectores de la población a nuevos padecimientos subjetivos. En este panorama de desintegración, las organizaciones sociales y de la comunidad se han convertido en agentes claves para el sostenimiento del tejido social, en la generación de experiencias autogestivas que permitan conjuntamente el despliegue de estrategias de supervivencia y procesos de subjetivación.

De esta manera, el trabajo conjunto con las organizaciones o colectivos autónomos se presenta como un espacio socio-comunitario apropiado para el despliegue de prácticas pre-profesionales. La construcción colectiva de nuevos conocimientos, a través de la reflexión situada sobre la experiencia de prácticas, tiene la ventaja de interpelar y transformar los saberes académicos instituidos a partir de las problemáticas actuales de los territorios.

3] 1. **Acercamientos, encuentros y desencuentros**

La apuesta pedagógica de la práctica IV de la licenciatura en Psicopedagogía, parte del supuesto de que la práctica pre-profesional se construye en el intervalo que implica la palabra entre (entre los diversos agentes que conforman el territorio, entre los conocimientos instituidos y los saberes del territorio, entre instituciones y organizaciones)

A partir de observaciones participantes, y a sabiendas de la existencia de la Editorial Cartonera Accesible, las y los estudiantes propusieron durante dos años consecutivos instalar un taller de escritura.

La primera propuesta de taller comenzó con una fallida convocatoria de la población infantil. A pesar del colorido de los lápices, lapiceras, fibras, hojas y otros útiles escolares, dispuestos sobre una mesa, estos no atrajeron a las niñas y los niños. La mesa quedó incomunicada y aislada en el centro del salón, como un escollo a sortear por la marea lúdica infantil. La invitación suponía que las ganas de escribir se manifestarían con el solo hecho de ver los coloridos objetos sobre la mesa.

Ante las señales de inviabilidad del plan trazado, las estudiantes revisaron y reflexionaron acerca de su proyecto de taller y el sentido de las actividades propuestas. Se pensó en que: "no se trata de un mero 'activismo', de un hacer por cumplir, de un hacer por el simple hecho de ocupar ese tiempo, ese espacio; sino de poder crear sentidos, abrir el juego para poder intervenir" (Capelari et al., 2017).

Al año siguiente otro grupo de estudiantes, una vez más, propuso un taller de escritura. Prontamente se hizo presente la imagen de la mesa desolada en contraste con niños y niñas que se sentaban en el piso a leer, escribir o dibujar.

Afortunadamente, el revés de las experiencias dio lugar a la aparición de una multiplicidad de emergentes que visibilizaron una lógica colectiva puesta en acción en esa singular grupalidad. A la luz de los distintos momentos de reflexión y sistematización sostenidos por los grupos de prácticas, se pudo pensar que, en la noción misma de taller de escritura, tal y como fue propuesta en los proyectos, se encontraba la contrariedad que detenía el impulso de la escritura. Parecía que esta noción estaba fuertemente signada por un componente intuitivo, como si designara un grupo de personas en un espacio y tiempo que pretendía recortarse de la lógica colectiva propia de esa singular grupalidad.

3] 2. El taller como una usina

Tal como hemos reseñado en otro lugar (Bellone, Espeche & Levis, 2018), usualmente se utiliza la palabra taller para nombrar el espacio físico en el que se realiza una tarea manual; otras veces denota la situación colectiva de producción o formación, y con igual frecuencia se la emplea para designar una metodología de trabajo. Si acotamos la definición a las dos primeras acepciones predominarán los componentes intuitivos o empíricos disociando el trabajo manual del trabajo intelectual, conjugación fundamental para una noción de taller desde la educación popular.

Agustín Cano (2012) toma al taller como un dispositivo de trabajo con grupos, limitado en el tiempo y que se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los y las participantes en el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

El interés en esta definición se centra en la metodología de trabajo mediante la cual el grupo de estudiantes llevó a cabo la reflexión sobre la práctica, siendo que a su vez esta última consistía en desarrollar un taller de escritura. Desarmar la noción de que un taller de escritura implica estar sentados alrededor de una mesa, fue uno de los primeros saberes colectivos a los que se arribó en las instancias de reflexión colectiva.

También fue necesario desprenderse del juicio que sentencia como caótico el movimiento de masa y sobre todo cuando ésta es conformada por niños, niñas y jóvenes. Detenerse a pensar en la lógica colectiva que producía esa masa infantil, era una pista importante para pensar en la propuesta de escritura. Una lógica colectiva se desplegaba en cada encuentro, niños, niñas y jóvenes se auto-organizaban, discutían las reglas, designaban funciones y se lanzaban al juego. Para que advenga la escritura fue necesario que se transforme la corriente lúdica en juego literario, otro importante aprendizaje colectivo.

El devenir de esta experiencia, la posibilidad de reconstruir la propuesta de intervención a partir de una lectura situada en la singularidad de la población con la que se buscó trabajar ha sido posible a partir de entender, con Freire, que enseñar no es meramente transferir conocimiento. En este espacio pudo leerse que se necesitaba crear las condiciones de posibilidad para una propia producción, por parte de las niñas, los niños y jóvenes.

La posibilidad de habilitar una escritura colectiva, un escribir con otrxs, está dada por una posición abierta a las indagaciones, a las curiosidades, a la circulación del deseo. El respeto del otrx, como alguien cargado de saberes, nos habilita a pensar espacios de producción que

impliquen la sumatoria de aportes propios de las trayectorias recorridas, de las emociones, los sentimientos que se ponen en juego. Se puso así en movimiento una praxis ética, en la que se condicen los dichos con los actos que dan lugar a la producción de subjetividades historizadas en un tiempo y en un lugar.

3] 3. Algunas líneas de enunciación de las lógicas colectivas del grupo D.A.R

En cuanto a las lógicas colectivas es importante señalar que el espacio del Grupo D.A.R. se encuentra abierto a recibir integrantes-coordinadore/as en cualquier momento del año. Con la llegada de cada nuevo/a participante se inaugura el renovado desafío de poner en palabras la "lógica interna" propia de la grupalidad.

La apertura del espacio, en el cual cada quién puede entrar y salir cuando quiera, contrasta con las institucionalizadas prácticas escolares de control y vigilancia de los tiempos y espacios. Cabe aclarar que este modo de diagramación del espacio y el tiempo no implica un desinterés por quienes no asisten de forma regular, sino que se piensa la presencia y la ausencia de los y las participantes como parte de la configuración del grupo, distinto cada sábado.

El desafío semanal consiste en ofrecer un espacio y un tiempo donde las propuestas se encuentren con cada quien, y desde allí puedan retomarse, reelaborarse reciclarse, e incluso, romperse. Esta lógica, tensiona con los modos institucionalizados de la educación escolar, incluso lleva a cuestionar las propias marcas escolarizantes, al no haber una propuesta estructurada previamente al modo de la planificación docente, que se intente sostener a lo largo de cada jornada. Algunas veces ello genera desconcierto en los y las practicantes que llegan desde la universidad; a diferencia de los niños, las niñas y jóvenes que se incorporan espontáneamente a las actividades puestas en marcha por sus compañeros y compañeras. De este modo, cada encuentro se configura como único y singular.

Estas lógicas colectivas tienen varios puntos de contacto con la metodología emergente y en cascada propuesta por Bolsegui y Fuguet (2006). La cual remite a una forma de trabajo flexible que da lugar al cuestionamiento y reformulación constante de las propuestas, tomando lo que emerge de la situación de encuentro con otros, para planificar las actividades. Dicha metodología dialoga con una concepción de educación, que como señala Freire, implica un aprendizaje verdadero cuando los y las educandos/as se van transformando en el 'mientras tanto' del aprendizaje, en sujetos que construyen y reconstruyen el saber. Al decir de Freire "nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo" (2014, p. 69).

4] Notas de color sobre nuestros libros

"Hay alguien acá adentro" (2017) y "El cuento de todos los indicados" (2018) fueron dos libros que resultaron como efecto del encuentro entre el grupo D.A.R y las prácticas pre-profesionales de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba. Cada uno de los libros resume un año de trabajo distinto, con interrogantes y caminos de deconstrucción diversos que abrieron a la posibilidad de nuevas prácticas.

Ambos grupos de practicantes acompañaron momentos y espacios de construcción de historias orales y escritas; abriendo preguntas y trayendo señalamientos que llevaron a evidenciar cierto dinamismo propio en relación a la escritura: aquí contar una historia no depende de la edad o la capacidad, ni requiere de la individualidad y la competencia. Para crearse, una historia tampoco necesita de un papel y un lápiz, ni una mesa y una silla para escribirse. Los niños y las niñas les dan formas con una tela, una maqueta, un juego, un collage, una foto, un baile, narraciones, mitos, entrevistas, disfraces, rituales o experimentos. Además, cada quien puede elegir con quien/es aprender y con quien/es compartir, independientemente de lógicas etáreas, sociales, normalizantes o moralizantes.

Estas formas singulares de acceder al relato, escrito u oral, implicaban formas de subjetivación que la lógica colectiva del espacio habilita. Fiel a esta lógica, se emprendió el desafío de 'dar' cuerpo a una propuesta de libro que pudiera contener y recuperar ese dinamismo.

Así tomaron forma estos libros, aventurados en tres grandes apuestas de edición. La primera consistió en compilar los textos sueltos que habían sido escritos sin importar el género literario. La segunda apuesta de edición gravitó en la decisión de convertir en páginas del libro la producción original del texto, mediante una fotografía del original se plasmó la producción de puño y letra de sus autores. Por último, se encuadernaron las impresiones, en dos formatos diferentes, uno cocido a mano y otro abrochado. En el 2018, con "El cuento de todos los indicados" se presentaron estas apuestas, en un nuevo formato: un libro-objeto-juguete que incluía historias a modo de cartas con pistas que invitaban a descubrir el mundo del Grupo DAR.

Dos libros cartoneros fueron la forma de atesorar estas experiencias conjuntas, exponiendo así los 'alguienes' que habitan adentro de ese espacio -parafraseando los libros- 'alguienes' convencidos de que cada quien puede ser y hacer su historia más 'indicada'.

5] Se cierra una historia para que otra pueda empezar...

Acordando con Freire (1996) en que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.

De esta manera se concluye que, en el espacio grupal, leer y escribir se ponderan como instrumentos de poder, instrumentos que permiten recuperar la lengua con que estas muchas historias se escriben; y así rescatar el valor de las palabras con las que se juega, palabras que dan cuenta de prácticas de conocimiento, tesoro acumulado por nuestra comunidad de hablantes, escribientes y lectores que año a año se renueva.

Esta recuperación del lenguaje propio del espacio como lugar común, materializado en un libro promete que lo experimentado en este tiempo-espacio no desaparecerá del todo.

Referencias bibliográficas

Bellone, E.; Espeche, V.; Levis, F. (2018) *Hay alguien acá adentro: una experiencia colectiva en torno a la construcción y recuperación de relatos.* 4to Congreso entre Educación y Salud: utopías y desafíos de la inclusión; compilado por Raquel Krawchik ... [et al.]; coordinación general de Favio Aravena ... [et al.]; dirigido por Raquel Krawchik; Marcela Edith Mabres. - 1a ed compendiada. - Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba Ediciones; Córdoba: Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba; Córdoba: Dirección General de Educación Especial. Ministerio de Educación; Internacional: Perkins Internacional.

Bolsegui, M., & Fuguet Smith, A (2006*). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa*. Sapiens, 7(1), 206-232.

Freire, P. (2013) *La educación como práctica de la libertad.* Bs. As.: Siglo XXI Editores.

(1996*). La importancia del acto de leer. Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 15, 81-88.

Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (2017*) Editorial Cartonera accesible: hoy vine con ganas de escribir una historia.* La tinta. Disponible [on-line] en: https://latinta.com.ar/tag/editorial-cartonera-accesible/

Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (2017) *Hay alguien acá adentro*. Córdoba, Argentina: Editorial Cartonera de libros accesibles.

Grupo de Actividades Didácticas y Recreativas (2018) *El cuento de todos los indicados*. Córdoba, Argentina: Editorial Cartonera de libros accesibles

Skliar, C. (2015) *Desobedecer el lenguaje*. Bs As. Miño y Dávila editores.

Entre instituciones, las infancias.
Primeras exploraciones sobre la mirada de profesionales que atienden a niñes en procesos de derivación e inclusión escolar

CARIGNANO, MARCELA (CIFFYH - UNC [1])
marcecarignano_22@hotmail.com

Resumen

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Derivaciones e inclusiones escolares y concepciones de infancia. Una mirada sobre las prácticas escolares, sus procesos de apropiación y resistencia", el cual se encuentra en su primera fase de trabajo de campo, explorando a través de entrevistas antropológicas las miradas de distintes actores del campo profesional de la salud y la educación que trabajan conjuntamente con niñes que se encuentran en procesos de derivación o inclusión escolar.

En dichos procesos intervienen toda una serie de profesionales provenientes de diversos campos disciplinares. Desde este marco, cada disciplina puede ser entendida teniendo en cuenta tanto elementos cognitivos como sociales, así los profesionales comparten más allá de un objeto de estudio cierta identidad y atributos (compuesto por distintos elementos: ídolos, objetos, lenguajes específicos), ponen en juego mecanismos particulares para ingresar y permanecer en dicha disciplina y cuentan con un bagaje de conocimientos tácitos y de componentes ideológicos construidos a lo largo de su trayectoria por el campo.

A través del análisis de las entrevistas realizadas se intenta reconocer la singularidad de las miradas sobre la infancia provenientes de distintos campos disciplinares, como así también los puntos de convergencia que interpelan los modos tradicionales de producir y redistribuir el conocimiento sobre las infancias como así también los modos en los cuales se atiende a las infancias con discapacidad.

Palabras clave: Infancias, Instituciones, Inclusión Escolar, Interdisciplina, Redes.

Entre instituciones, las infancias. Primeras exploraciones sobre la mirada de profesionales que atienden a niñes en procesos de derivación e inclusión escolar

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Derivaciones e inclusiones escolares y concepciones de infancia. Una mirada sobre las prácticas escolares, sus procesos

[1] Integrante del equipo de investigación "Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos controversiales/de demandas de igualdad" a cargo de la Mgter. Olga Silvia Avila, radicado en Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "Maria Saleme de Burnichón", UNC.

de apropiación y resistencia", el cual se encuentra en su primera fase de trabajo de campo, explorando a través de entrevistas antropológicas las miradas sobre la infancia de distintes actores del campo profesional de la salud y la educación que trabajan conjuntamente con niñes que se encuentran en procesos de derivación o inclusión escolar[2].

En dichos procesos intervienen toda una serie de profesionales provenientes de diversos campos disciplinares: Docentes, Docentes integradores, Lic. en Ciencias de la educación, Psicólogos, Psicopedagogos, Psicomotricistas, Neurólogos, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas. Becher (2001: 16) plantea que "las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan". Desde este marco, cada disciplina puede ser entendida teniendo en cuenta tanto elementos cognitivos como sociales, así los profesionales comparten más allá de un objeto de estudio cierta identidad y atributos (compuesto por distintos elementos: ídolos, objetos, lenguajes específicos), ponen en juego mecanismos particulares para ingresar y permanecer en dicha disciplina y cuentan con un bagaje de conocimientos tácitos y de componentes ideológicos construidos a lo largo de su trayectoria por el campo. Reconocer estas características problematiza la mirada sobre lo que ocurre en los procesos de derivación e inclusión escolar y las concepciones de infancia que allí se ponen en juego. Los diferentes profesionales que intervienen, diagnostican, acompañan cuentan con modalidades de trabajo con el niño, sus padres y con sus pares profesionales (del mismo campo o no) particulares lo que abre paso a pensar que confluyen en una misma experiencia de inclusión escolar una polifonía de voces y maneras de concebir la infancia y pensar la inclusión educativa.

Becher (2001) sostiene que debido a la complejidad que caracteriza a los procesos de construcción de conocimiento se hace muy difícil el pensar a las disciplinas como compartimentos estancos, se trata más bien de fronteras flexibles en donde se establecen una amplia diversidad de combinaciones posibles. Sin embargo, señala que existen comunidades disciplinares convergentes con límites más impermeables y comunidades disciplinares divergentes que poseen límites más permeables. Quizás resulte interesante para pensar: ¿qué saberes predominan por sobre otras? ¿de qué modo las categorías construidas en el ámbito de la psiquiatría o la medicina? ¿Cómo se ponen en juego dichas miradas y conocimientos sobre la infancia en una práctica común? ¿Se construyen estrategias de intervención conjunta? ¿Se producen nuevos saberes que incluyen miradas interdisciplinares o transdisciplinares?

Najmanovich (2008) también hará un planteo interesante al señalar que actualmente se

[2] Por proceso de derivación entiendo los trayectos y situaciones que les niñes atraviesan previas a la obtención de un diagnóstico y/o tratamiento para poder continuar en escolaridad común, por proceso de inclusión escolar se entiende los trayectos y acompañamientos que se obtienen después del diagnóstico y/o tratamiento.

atraviesa un momento de crisis, cambio y complejidad en los modos en que se produce y circula el saber. Crisis en la cual los fundamentos de las disciplinas se ven puestos en tela de juicio, sin ser completamente suplantados, se trata de un momento de ebullición de preguntas que trastocan el orden históricamente asignado modificando los modos de producción y validación del saber. Cambio en tanto se transforman nuestros modos de vida y con ella la relación que mantenemos con el conocimiento, para la autora se trata de un proceso de verdadera mutación, no sólo de un cambio de paradigma, el cambio afecta las "múltiples dimensiones que hacen al conocimiento- Cognitiva, Ética, Actitudinal-afectiva, político-relacional, técnico-pragmática"(2008:3). Por último es un momento de complejidad: mientras que la ciencia tradicional se construyó en base a una idea de objeto de conocimiento y desde la razón pura, las nuevas formas de producir y validar el saber dan cuenta de la necesariedad de pensar en términos de multidimensionalidad y sincretismos.

Estas características que modifican los modos en los cuales se produce y valida el conocimiento en las sociedades actuales implica para la autora revisar los modos en los cuales se distribuye en las escuelas y los modos en que la misma se concibe. "La escuela puede jugar un papel clave en el camino hacia una sociedad globalizada marcada por el signo de la homogeneidad y la exclusión o caracterizada por el reconocimiento y la valoración de la diversidad en un marco de convivencia para que todos quepan. Para lograrlo es imprescindible multiplicar los lazos de la escuela con la comunidad –particularmente pero no exclusivamente con otras instituciones y ámbitos educativos- salir de los esquemas intramuros y desmontar la arquitectura panóptica." (p. 9).

A su vez, las normativas y leyes sancionadas en Argentina durante los últimos años que apuntan a procesos de escolarización más inclusivos modifican completamente el trabajo cotidiano en las aulas, los modos en que se presenta y circula el conocimiento en ellas, pero también la articulación entre distintas instituciones y entre los profesionales a cargo de llevar adelante esta tarea.

En este sentido, uno de los conceptos centrales que me interesa recuperar radica en la idea de pensar la experiencia en torno al conocimiento en tanto "habilite un reconocimiento de los lazos que articulan a instituciones, sujetos y tradiciones en los procesos de construcción del conocimiento, de las aspiraciones políticas y epistemológicas de construir totalidades –aunque precarias- que excedan lo fragmentario y de los componentes singulares y contextuales del conocimiento." (Carli, S. 2008:3). Así, los aportes de las perspectivas feministas y de los estudios poscoloniales y culturales que apuntan a la contextualización de los conocimientos y la atención a la enunciación (quién lo dice, cómo, desde que cultura, con qué puntos de vista, etc.) enriquecen el planteo abriendo paso a reflexionar y pensar posibles líneas de indagación que den cuenta de la producción, reproducción y apropiación de conocimientos, que se ponen en juego en experiencias educativas de

derivación e inclusión escolar, sobre los modos de concebir la infancia y de llevar adelante los procesos de inclusión educativa por parte de las instituciones escolares. De este modo, las concepciones de infancia en los procesos de derivación escolar se constituyen en un concepto que más que ser "encontrado" exige ser "reconstruido".

Las miradas sobre la infancia desde las distintas profesiones

Desde este marco teórico, se realizan unas primeras entrevistas[3] de carácter exploratorio. Dos de ellas realizadas a profesionales miembros de la junta de certificación de la discapacidad en un hospital provincial (una trabajadora social y una fisiatra), y una docente integradora. A lo largo de las entrevistas realizadas se vislumbran modos singulares de atender y pensar la vulneración de los derechos en les niñes protagonistas de estos procesos, como así también estrategias y redes para acompañar los procesos entre los distintos profesionales, entre instituciones estatales, organizaciones sociales y centros de rehabilitación privados.

En este sentido, el análisis de las entrevistas se centró en identificar esas maneras particulares de concebir la tarea en cada una de ellas para luego poder encontrar puntos comunes. Tanto la trabajadora social como la fisiatra no sólo están en la junta sino que, trabajan en el centro de rehabilitación del hospital que está conformado por: medico fisiatras, psicólogas, fonoaudiólogas, kinesiólogas, trabajo social, estimulación temprana. Mientras que la psicóloga desarrolla su tarea como Docente de Apoyo a la Inclusión en escuelas públicas y privadas y como supervisora de otres docentes de apoyo a la inclusión en un centro de rehabilitación privado.

En el caso de la trabajadora social durante gran parte de la entrevista dio cuenta de que en la tarea cotidiana **sus preocupaciones giran en torno a posicionar a les niñes con discapacidad y sus familias como sujetos de derecho, desde una mirada que toma en cuenta la dimensión contextual**, relevando condiciones de vida tales como: trabajo, vivienda, alimentación, configuraciones familiares. En este sentido, en variadas oportunidades a lo largo de la entrevista, señaló que allí radica su diferencia principal con la mirada médica y por ende su aporte. Así, por ejemplo, cuenta que los médicos dan indicaciones para que les niñes permanezcan sentados una determinada cantidad de horas en sus hogares sin saber si en la casa cuentan con sillas para poder estarlo. Allí aparece su mirada colaborando en pensar otras estrategias o en conectar con otros organismos para conseguir los recursos necesarios o establecer otras recomendaciones y modalidades de trabajo.

[3] Se trata de entrevistas semi-estructuradas a decir de Rosana Guber (p. 69: 2011), es decir, focalizadas en un tema, pero lo suficientemente abiertas para reconocer nuevos sentidos. Acordamos con la definición de la autora en tanto la define como una relación social, un encuentro de dos reflexividades, que se establece cara a cara y en la cual se da lugar a una nueva reflexividad, es por ello que las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas de tal modo de posibilitar el encuentro con los sentidos que los propios actores le otorgan a sus prácticas.

Otra cuestión presente en su discurso, y que la diferencia de sus colegas, es el **poder sostener la privacidad del niñe y sus familias**. Reconoce que como trabajadora social escucha y se entera de muchas cuestiones que sus otres compañeres no. Comenta que sus pares profesionales muchas veces le preguntan porque ella no comunica esa información y ella señala que esa información no necesita ser trascendida para el diagnóstico o tratamiento del niñe. Así, aparece esta imagen de resguardo de la vida privada del niñe, como otro derecho a sostener en su tarea diaria.

En distintos momentos de la entrevista su rol aparece ligado a la gestión de tiempos, recursos y espacios para poder garantizar que otros derechos de les niñes se cumplan. Desde allí enuncia **la importancia del trabajo en red articulando con otras ONG y organismos gubernamentales para el acompañamiento de les niñes**. Así comenta que trabajan en asociación con un grupo de mujeres que gestiona sillas de ruedas para quienes no pueden acceder a una o mientras esperan que desde salud se entregue una. El centro de rehabilitación, de hecho, tiene un programa de préstamo de sillas de ruedas. En otra situación comenta que empezaron a notar que les niñes no podían hacer bien las rehabilitaciones físicas, estaban cansados, desanimados, reconocieron que lo que allí sucedía era que llegaban al centro sin haber cenado, ni desayunado, entonces gestionaron con un comedor ubicado al frente del hospital para que les niñes con el adulto a cargo pudiesen desayunar antes de comenzar la rehabilitación. Por supuesto, que esto obligó a una modificación en la organización de trabajo interna del centro: la agenda de turnos se vió modificada y los mismos se otorgan después del desayuno.

En su discurso también se mencionó mucho **el trabajo de articulación con las familias o adultos que tutelan a les niñes**. Advierte que se trata de un elemento central en los procesos de rehabilitación que asegura la no vulneración de los derechos de ellos. Sin embargo cuenta que muchas veces es al adulto a cargo a quien hay que acompañar en el conocimiento de sus derechos:

> "A veces el equipo tratante los manda crudos te encontras con padres sin diagnóstico claro"
>
> "Se entrega un documento público (refiriéndose al certificado de discapacidad) y la importancia de que los padres estén claramente al tanto de lo que pasa, y la responsabilidad de que el equipo tratante le comunique claramente de que se trata. Se pide una ampliación de diagnóstico"
>
> "¿Porque tu hijo necesita esto? Se entrega, pero como herramienta que te permite el acceso a derechos, no el uso de recursos. Cada recurso es un derecho del niño."

En relación a la entrevista realizada a la médica fisiatra a lo largo de la misma da cuenta de las distintas **normativas y criterios que se utilizan para diagnosticar a un niñe, se problematiza y cuestiona por las mismas**. **Su discurso aparece teñido por preocupaciones vinculadas también al cumplimiento de los derechos de les niñes con**

discapacidad, sin embargo, el foco va más hacia el sistema de salud y la vinculación con las prestaciones sociales. Señala que en muchas ocasiones el certificado es la herramienta para que poder acceder al tratamiento que necesitan realizar.

Cuando se le pregunta por el vínculo con la escuela, comenta que una de las cuestiones más complejas de su tarea, en algunas ocasiones, es tener que fijar un diagnóstico con muy pocos elementos:

> "Son muchísimas las cosas que aprendemos en la junta de aprendizaje, de si incluyen o no en la escuela. Por ahí no podemos emitir un certificado de discapacidad, a veces te dicen que necesita un certificado pero no te dicen qué es lo que está pasando."

> "Por un lado solicitan exigen que los padres hagan cambios, que busquen ayuda y vos lees el informe y decís este chico está perfecto… eso falta mucho en la escuelas, decir la problemática es esta…. Tiene que salir de ellos yo soy médica, no pedagoga"

> "Nosotras hacemos instancia de encuentro… no siempre hay respuesta, con los docentes de especial sí. Nosotros podemos hacer una evaluación cognitiva, pero como funciona en la escuela, lo puede decir la escuela."

A su vez, también señala que con muchas escuelas han hecho un trabajo conjunto, las docentes de escuela especial o común se acercan al centro y entre todes analizan la situación o bien ellos mismos desde el centro van hasta la escuela:

"Desde las cuestiones de acceso, a contenido pedagógico, a la detección de barreras arquitectónicas. En ese caso cuando hay barreras arquitectónicas generalmente no somos nosotros los que vamos. Generalmente va el médico y por ahí la trabajadora social. Porque como ahí ya entra en juego una cuestión de arquitectura de la provincia, que hay que hacer notas, por ahí no es una cuestión de la escuela hacer el escalón pero sí necesitamos que diga, bueno si, hay que hacer este cambio… sí, las reuniones se hacen cuando es necesario"

Por otra parte también señala la diferencia entre esta junta de certificación y otras juntas, ella sostiene que **al tener el centro de rehabilitación y seguir viendo a los pacientes la idea de diagnóstico y tratamiento es distinta**. Hay una mirada más integral y procesual de les niñes, se les acompaña desde distintos lugares, eso hace que **los criterios que aparecen en las normativas y leyes sean pensados desde lugares más contextuales, escuchando y mirando el proceso**.

Hacia el final de la entrevista comenta que en medicina toda la carrera se sustenta sobre el paradigma de la normalidad, hacia el final, hay una materia que es rehabilitación, la cual es planteada como aquello a hacer cuando la cura o la normalidad no es posible. En este sentido comenta que para ella la rehabilitación, es en realidad, en muchas situaciones preventiva de otras cuestiones. Una rehabilitación primer lugar puede evitar otras situaciones mucho más complejas.

En cuanto a la psicóloga, quien trabaja como docente de apoyo a la inclusión y supervisora de procesos de inclusión la mirada está centrada en el **trabajo con les docentes y con los procesos de autonomización/socialización de les niñes en las escuelas**. **Su foco está puesto en poder trabajar con les docentes los recursos, materiales y planificaciones para la enseñanza.** En este sentido, encuentra diferencias en los modos en que las escuelas generan las condiciones de trabajo para ella como así también señala que gran parte del proceso de inclusión depende de la resistencia o acompañamiento que ofrecen los distintos actores escolares.

> "Yo trabajo en la biblioteca del cole donde tengo una carpetita digital con todas las habilidades de S. todo ordenado por materia y a su vez, (yo soy medio obse) tengo una carpeta física, donde todo lo que está en la computadora está en la carpeta física eso se me da así en el cole porque tengo recursos en el colegio y en el otro cole, que es un cole privado, más clase alta, como que no tienen tanta apertura a la integración entonces la que tiene que llevar absolutamente todo soy yo que lo hago pero no tengo todo tan a la mano como me pasa en este cole que te cuento primero que me dejan, como que tengo la compu y la impresora atrás, entonces como que hago y pongo, como super… como quien trabaja en una oficina, en el otro cole no, porque no tengo compu, llevo la mía, la fotocopiadora, es una escuela muy grande, asi que calculá que está como a 150 mts. Entonces termina siempre quedando todo como más digitalizado yo sacando fotocopias y trayéndome a casa para trabajar"

En su relato los componentes vinculados a la organización escolar y a los modos en los cuales se aborda institucionalmente el tema surgen como centrales para pensar los procesos de inclusión educativa. Como característico de la tarea comenta el uso de nuevas tecnologías que posibiliten poder conversar y compartir materiales (con otres docentes y profesionales que atienden el caso) a falta de tiempos y espacios compartidos dentro de la institución. Así el whatsapp, el mail y en algunas situaciones el encuentro cara a cara por fuera de la institución se presentan como estrategias puestas a jugar para implementar herramientas que favorezcan dicho proceso.

Al igual que en las otras dos profesionales entrevistadas **la intervención aparece como parte de la tarea para apuntalar al niñe con discapacidad como sujeto de derecho**, el centro de la preocupación **gira en su formación como persona, al aprendizaje de conocimientos y a la socialización con les pares**.

> "en el otro cole que son adaptaciones de acceso nada más y que no hay tanta disposición ni demanda de mi trabajo, si yo no estoy el profe dice "hace hasta el cinco", el niño llega a realizar el ejercicio, está chocho, pero: qué pasa? Se le está exigiendo menos, siempre queda expuesto a nivel aúlico, entonces el docente tiene esta falsa creencia de que el sólo lo puede manejar y en realidad, a veces sí lo puede manejar solo, es real, y otras veces no, te dicen: yo les dije que hiciera hasta el cuatro nomás, que no hacía falta, bueno y hay una exposición a nivel grupal de eso, entonces con los docentes es como que hago rondas, voy pasando por los pasillos o los agarro en la sala de profesores, les pregunto si hay una próxima fecha de evaluación…"

Conclusiones: convergencias y experimentación en las Infancias

ahora por la calle pasa un niño con una mano en el bolsillo del
pantalón / está contento y saca la mano del bolsillo /
abre la mano y suelta fiebres que ninguno ve /
yo tampoco las veo /
yo sólo veo su palma abierta a la luz /
y él / ¿qué ve? /
¿ve bueyes que tiran del sol? /
yo no sé nada /

(Gelman, J. Niños)

Al inicio de este trabajo se planteaba la necesidad de pensar los modos en los cuales se produce y circula el conocimiento en torno a las infancias en procesos de derivación o inclusión escolar. En este sentido, más allá de los modos singulares y las miradas propias provenientes de cada campo disciplinar en las tres entrevistas realizadas surgen puntos en común que dan cuenta de algunas concepciones compartidas, con matices, pero también plantean algunos desafíos en torno a favorecer procesos de trabajo compartido y de circulación de conocimiento entres distintas profesiones.

Como puntos compartidos, en primer lugar se señala que en las entrevistas realizadas **les niñes son pensados como sujetos de derecho (Dicker, G. 2009:33) y la infancia sigue siendo concebida desde la idea de moratoria social** (Calarco, 2006:7), como momento preparatorio para un futuro, como sujeto en formación. Desde estas dos grandes representaciones se conjugan las preguntas, preocupaciones de las profesionales e incluso se fundamentan sus intervenciones. Sobre esta línea se piensa la entrega del certificado de discapacidad, el acompañamiento a las familias, y a les docentes. Se trata de generar las condiciones para el devenir sujeto del niñe. Y allí tiene un rol principal la perspectiva del modelo social de discapacidad para pensar específicamente las infancias con discapacidad. Las intervenciones se centran en repensar los modos de hacer lazo social, de construir espacios de filiación y atención para el transitar de la infancia.

En segundo lugar, **en las entrevistas abordadas se reconocen como profesionales con un saber específico sobre la infancia, pero no por ello totalizante**. Advierten la complejidad del proceso y con ello la incompletud de sus saberes señalando la importancia del trabajo articulado con otres profesionales. Las instituciones y la organización del trabajo parecen no contemplar de manera sistemática esta necesidad de los profesionales. Quizás sí en un mayor grado en la salud, no así en las instituciones educativas. En el ámbito de la salud los ateneos tienen ese rol de encuentro de les distintes profesionales, pero más allá de ello, en ambos espacios, se tejen tramas que parecen operar en los intersticios de los instituido en la organización del trabajo y las disciplinas, en la incompletud. Las preguntas, las consultas y el encuentro entre pares profesionales se establecen entonces por canales informales, en

el pasillo del centro de rehabilitación o de la escuela, en el entretiempo de una consulta y otra, de una clase y otra. Sin embargo, las tres advierten la importancia de ello:

> "En todas las escuelas debería hacer gabinete con un equipo interdisciplinario que al docente le de la seguridad del trabajo interdisciplinario y además que se respete el tema de las horas asignadas por mes para trabajar colectivamente en la institución la inclusión educativa." (Psicóloga, DAI)

> "En que va a variar… acá tienen ojos muy clínicos, se dan cuenta cuando las cosas no van yendo bien. Somos 25, tenemos que ir respetando los espacios de cada uno. Te puedo sugerir, no ordenar." (Trabajadora Social)

> "No me imagino trabajar de otra manera (refiriéndose a los ateneos) y de ellos he aprendido una barbaridad y así vamos construyendo las intervenciones en discapacidad, no me imagino trabajando sola en discapacidad" (Trabajadora Social)

Ello incorpora algunas preguntas **sobre cómo pensar la organización laboral sobretodo en términos de cómo se producen y validan los conocimientos ligados a las prácticas concretas** ¿Qué tiempos y espacios se habilitan para la reflexión colectiva por fuera de las urgencias de la práctica? ¿Quiénes son tomados en cuenta como actores relevantes en la toma de decisiones o en la reflexión sobre los procesos? ¿De qué modo se organizan y piensan los saberes en tornos a las infancias y a la discapacidad?

En tercer lugar, y en parte relacionado con el punto anterior, las tres entrevistadas señalaron haber **tenido un vínculo afectivo con una persona con discapacidad anteriormente a decidirse por el trabajo en esta área**. En este sentido, lejos de ser pensado en el relato como un elemento que obstaculiza la tarea sostienen que el haber mantenido vínculo con una persona con discapacidad les posibilita entender su compromiso como profesionales desde un lugar que principalmente recupera la voz de los familiares y de las personas con discapacidad. Quizás entonces convenga repensar aquí cuales son los modos en que las profesionales se implican[4] con su tarea, pero también cuales son los saberes específicos que se producen en la cercanía a personas con discapacidad: ¿que escucha habilita este tipo de experiencias que quizás traza diferencias con otres profesionales que no cuentan con este tipo de experiencias en su hacer?

Para finalizar, las nuevas transformaciones que acontecen en la práctica a raíz de los procesos de derivación e inclusión escolar invitan a revisitar los modos en los cuales está pensada la atención para las infancias, sobretodo de aquellas ideas de infancia tradicionalmente conocidas y estudiadas por las disciplinas. En las prácticas concretas profesionales de diversos campos reconocen que se trata de un trabajo en articulación que interpela los

[4] "Loureau entiende la *implicación como el conjunto de relaciones conscientes o no que existen entre el actor y el sistema institucional*" (Fernandez, A.M. 2014: 9)

modos en que se produce y circula el conocimiento actualmente. Nuevamente allí, las infancias emergen para traer una experiencia sin lenguaje o una experiencia en el lenguaje:

> "Aquello con lo que se hace experiencia en el experimentum lingua no es simplemente una imposibilidad de decir: se trata más bien de una imposibilidad de hablar a partir de una lengua, por lo tanto de una experiencia, de la misma facultad o potencia de hablar. Plantear el problema de lo trascendental quiere decir en última instancia preguntar qué significa "tener una facultad" cuál es la gramática del verbo poder. La única respuesta posible es una experiencia del lenguaje." (2007:217).

Sobre esta línea: ¿es posible pensar que la tarea de las ciencias actuales quizás sea volver a revisitar la infancia, es decir los modos en los cuales se construyó su lengua? ¿las interpelaciones en el campo educativo y de la salud pueden pensarse como una invitación a experimentar no sólo con la propia lengua sino también con la propia experiencia desde la cual se anuda voz y lenguaje?

Referencias Bibliográficas

Agamben, G (2016) *Infancia e Historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Ed.

Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Ed. Gedisa. Barcelona

Carli, S. (2008) "Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia". Ponencia en *II Encuentro Internacional Giros Teóricos. Impactos Disciplinarios. Cruces y articulaciones en las Ciencias Sociales y Humanidades,* UNAM, México.

Calarco, J. (2006) La representación social de la infancia y el niño en construcción. *En el Ciclo Cine y Formación*, Chilecito, La Rioja. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Dicker, G. (2009) ¿Qué hay de nuevo en las infancias? Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Feernandez, A. M y otros (2014) La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad en revista Sujeto, Subjetividad y Cultura, 7, pp.5-20, En Línea en: http://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2015/03/La-indagaci%C3%B3n-de-las-implicaciones.-UN-APORTE.-ARCIS-2014.pdf consultado en febrero de 2020.

Gelman, J. Niños

Guber, R. (2016) *La Etnografía. Método, campo y reflexividad.* Cuarta Edición. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores

Najmanovich, D (2008) "Epistemología y nuevos paradigmas en educación. Educar y aprender en la sociedad red". Ponencia en el *Simposio Internacional de Pedagogía, Currículo y Didáctica en el contexto de calidad de la educación.* Universidad del Atlantico. Barranquilla, Colombia

De héroes y villanos
Fórmulas visuales de infancia

WINCKLER, GRETA (UBA[1])
gretawinckler@protonmail.com

Resumen

El siguiente artículo tiene como punto de partida dos fotografías de dos niños de Argentina: Axel (6) y Facundo (12). Uno, pensado como héroe; el otro, como villano. La propuesta es desentrañar qué concepciones de infancia se ponen en juego a la hora de "retratar" a estos dos chicos, cuyas imágenes, por diversas circunstancias, llegaron a las redes sociales y a los medios masivos de comunicación. Niños que no se acaban en sus biografías y trayectorias singulares sino que pueden pensarse en un complejo haz de relaciones y que dan cuenta de cómo los niños y las niñas han sido siempre depositarios de los proyectos sociales y políticos de un país. Asimismo, este trabajo será un aporte más para pensar cómo se exhibe la niñez, tomando como marco teórico los estudios visuales que piensan cómo las imágenes crean sentido y coadyuvan a constituir un campo social, en este caso, el de las infancias.

Palabras clave: Infancia, estudios visuales, estado, exhibición.

De héroes y villanos
Fórmulas visuales de infancia

Introducción
Fotografía 1: Axel

A principios de marzo de 2018 en el portal de Facebook del aún Ministerio de Educación de Argentina (luego degradado por el actual gobierno a "Secretaría"), se publicó una foto que generó un debate marcado en las redes y luego recogido en los medios masivos de comunicación tradicionales.

En la foto se ve a un niño de 6 años que atraviesa una carrera de obstáculos para llegar a la escuela, en la Provincia de Misiones, al noreste del país. Desde el *post*, se lo define como un "héroe sin capa" que solo y gracias a su persistencia logra llegar a la escuela rural a la que asiste.

[1] Área de Antropología Visual, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Figura N°1: Publicación del Ministerio de Educación (2018) sobre el niño/héroe yendo a la escuela.

La reacción generada osciló en dos direcciones. Una, que delinea perfectamente un artículo del diario argentino *Clarín* publicado una semana después del posteo de la fotografía, se "conmueve" con el pequeño héroe: "Muy bien, ellos son el futuro de nuestro país", "¡Qué hermoso ejemplo!" o "Necesitamos más de esos niños"[2]. Esta opinión parece ser compartida por la propia docente del niño que fue quien sacó la fotografía. Por otro lado, hubo una reacción adversa que planteaba una visión muy disímil: ir a la escuela no debería ser una carrera de obstáculos, y en vez de celebrar la "odisea" el Estado debería actuar para que eso precisamente no ocurra.

Sobre el cuerpo de Axel actúa el Estado: aparentemente ausente (y por eso el niño debe atravesar las vicisitudes que lo vuelven un "héroe"), se vuelve presente para retratarlo y exponerlo. El Estado exhibe, dispone visiblemente un sujeto deseado -un niño pobre, de un poblado rural, que gracias al mérito propio llega a ir a la escuela, como algo que nace

[2] https://www.clarin.com/sociedad/nene-anos-camina-kiometros-cruza-arroyos-ir-escuela-misiones_0_H1k58TyGQ.html

fruto de su esfuerzo solitario. ¿Cuántos niños y niñas no llegan, no obstante, a las escuelas porque así de arduas son las condiciones de existencia? ¿Cuál es el mensaje que subyace a esta *exhibición* de la niñez pobre "pero trabajadora"? Que el que no llega a la escuela es porque no quiere. Porque si Axel pudo -¡en semejantes condiciones!-, entonces ir o no ir responde a un esfuerzo individual, de voluntad personal. Se exhibe un héroe singular para demonizar al colectivo al que pertenece, como una disonancia que irrumpe en y contra lo grupal. Esta caracterización cobra sentido cuando se piensa por un lado en el discurso que prima en el gobierno nacional actual de índole meritocrático (en palabras del presidente de la Nación "[Mauricio] Macri insistió con la meritocracia: "Lo que te hace feliz no es lo que te regalan", 2017[3]); y por otro lado, en un *slogan* de campaña que utilizó la actual Coalición de gobierno en 2015: "Sí se puede". El 20 de junio de 2016, durante la ceremonia por el Día de la Bandera en Argentina, el presidente Macri le hizo cantar a niños y niñas presentes en el acto en la ciudad de Rosario el *slogan* referido, causando un aluvión de críticas por parte de sus detractores[4]. Axel y esos/as niños/as en Rosario fueron "expuestos" por un proyecto político-social que depositó en ellos sus lineamientos ideológicos. El filósofo e historiador del arte francés Georges Didi-Huberman (2012) propone pensar que los pueblos siempre están expuestos, es decir, *amenazados*: a desaparecer bajo la invisibilidad de la subexposición o al espectáculo de sus vidas por la sobreexposición. Axel es parte de este espectáculo en este caso político -el aparecer político puesto que "sólo hay política de la apariencia", según Étienne Tassin (en Didi-Huberman 2012: 22). Facundo será un caso de la subexposición.

Fotografía 2: Facundo

Facundo Ferreira tenía 12 años cuando la policía tucumana (provincia del norte de Argentina) lo asesinó de un balazo en la nuca, en un caso de gatillo fácil, en marzo de 2018 -cerca de la fecha en que fue publicada la foto de Axel. A la madrugada, el niño estaba con un amigo, paseando en moto. La policía dijo que parecía "sospechoso" y luego mintió (en una primera instancia) sobre la causa de la muerte: el niño se habría golpeado con el cordón de la vereda. En los últimos tres años del actual gobierno (elegido democráticamente a fines de 2015) se llegó a casi 1100 casos de gatillo fácil, siendo así el gobierno con más muertes por represión desde 1983 (año del retorno democrático al país luego de la más cruenta dictadura cívico-militar). Del total de casos de gatillo fácil de los últimos 20 años, el 42% de las víctimas no llegaban a los 25 años[5].

---

[3] https://www.politicargentina.com/notas/201710/22959-macri-insistio-con-la-meritocracia-lo-que-te-hace feliz-no-es-lo-que-te-regalan.htmll

[4] https://www.eldestapeweb.com/macri-presidente/increible-macri-les-hizo-cantar-si-se-puede-ninos-que-juraban-la-bandera-n18231

[5] Todos los datos fueron obtenidos del informe publicado por CORREPI (Coordinadora contra la represión policial e institucional) en marzo de 2019 http://www.correpi.org/nuestros-barrios/gatillo-facil/

Figura N°2: Operativo policial que acabó con la vida de Facundo. A la derecha, una foto del niño.

Leandro Stagno, al repasar los procedimientos judiciales y discursos sobre la minoridad a mediados de siglo XX (1930-1943), repone ciertas preocupaciones compartidas por diversos agentes sociales vinculados a las niñeces. En ese momento, se destacaba la relación entre peligrosidad y pobreza, así como ciertas prácticas "propias" de estos niños pobres que eran mal vistas socialmente, por ejemplo, el vagabundeo (2011:32). Además se establecía una relación entre las familias "irregulares" y la peligrosidad moral que luego expresaban estos niños pobres -muchas veces sometidos a procesos de institucionalización. Como proponen Sosenski y Jackson (2012), "el niño se encontró siempre en una suerte de bisagra entre el Estado y la familia" (p. 9). Pese a que el trabajo de Stagno versa sobre un período histórico que ocurrió hace casi 100 años, muchos de esos argumentos se encuentran vigentes hoy en día en relación a ciertos sectores sociales. ¿Qué hacía Facundo en una moto a la noche en un parque paseando con un amigo? (el "argumento" contra el vagabundeo) ¿Qué clase de familia tenía que lo permitía? O si no lo permitía y el niño se escapó, igualmente se reiteraba la pregunta: ¿qué clase de familia era esa? Un niño pobre, morocho, sin un/a adulto/a, en la calle de noche -tiempo y espacio que no suelen ser asociados a las infancias- ¡y encima en moto! no sólo se torna sospechoso sino que se vuelve amenazante. La policía consideró que eso era suficiente para disparar por la espalda. Y luego se menospreció a su familia, se tergiversó no sólo lo que pasó esa noche sino lo que de la familia se decía y sobre todo de Facundo[6]. Se lo invisibilizó, porque se omitió la verdad. Si Axel fue parte de un montaje visible que el propio Estado montó (sobreexposición), Facundo fue parte de una estrategia

[6] https://www.clarin.com/policiales/crimen-facundo-ferreira-ano-negros-barrio-puede-justicia_0_iD0HFQ0oz.html

-común en los casos de gatillo fácil- de subexposición. En ambos casos, no sólo los niños estuvieron expuestos en tanto amenazados, sino que además el Estado intervino sobre sus cuerpos. En un caso, sobre su imagen, que implicó un ejemplo *inculturativo* (en términos de Alberto Baldi: una imagen ejemplar) a seguir por la comunidad toda; en otro caso, sobre el propio cuerpo de Facundo, acabando con su vida. Sosenski y Jackson (2012) refieren que los estudios de infancia se hallan en constante construcción pero que existen pocos análisis que piensen las experiencias infantiles y sus representaciones. Tomando estos casos se intenta hacer un aporte en esa dirección que las autoras apuntalan y se tendrá en cuenta lo propuesto por Sandra Carli (2002): una historia de la infancia requiere una historia de su tutelaje. La exhibición de los niños y las niñas es parte de ese "tutelaje" y además es constitutiva de un campo visual que configura el campo social de la infancia. Para ello se pensará en otras fórmulas visuales de las infancias en las que se "apoyan" las que se aprecian en las fotografías de Axel y Facundo. Es decir, se apelará a repertorios iconográficos de las niñeces que nos permitan comprender esta *sub* y *sobre* exposición de los niños mencionados, entendiendo esas fórmulas visuales como parte de una memoria icónica colectiva, que queda impregnada en el sentir social y que hace que categorías propias de principio de siglo XX sigan actuando hoy en día como un trazo fantasmal que tiene que ver en parte con las características mismas de lo visual/imaginal y por otro lado con la potencia que ciertas fórmulas iconográficas cobran a lo largo de la historia (argentina).

¿Por qué la imagen? Un apunte metodológico

Hace ya más de una década que los estudios visuales norteamericanos, desde una epistemología del ver y del ser visto, proponen pensar no sólo cómo se construyen socialmente las formas de ver sino cómo existe una construcción visual del campo social (Mitchell, 2003). Para ello, se enfoca por un lado en la mirada cotidiana (lo cual para el campo de la Antropología se vuelve familiar en su tarea de documentar lo no documentado de la vida diaria), pero asimismo debe recurrirse al concepto de <engrama> como una impronta en la que se reconoce "[…] una carga energética y una experiencia emotiva que permanece como signo insistente en la memoria cultural" (es decir, es compartida) (Pinotti, 2016:426). El engrama es una huella mnemónica común y/o social. Y aquí se vuelve indispensable retomar el concepto del historiador del arte Aby Warburg de <*pathosformel*> que constituye "[…] un conglomerado de formas que tienen un origen histórico determinado pero que, de manera intermitente y con periodos de latencia, subsiste y emerge en otros contextos aparentemente inconexos con los que se comparte una cierta afinidad." (Burucúa, 2007: 15) . Estas fórmulas (que pueden ser transformadas o re-apropiarse en estas (re)apariciones) forman parte de un repertorio iconográfico y una memoria icónica compartida, no necesariamente consciente, que se actualiza siempre desde el presente y excede el marco de exégesis en el cual surge dado que lo sobrevive en el tiempo. Estas fórmulas

visuales y temporales son eficaces porque se activan a partir del repertorio con el que ya cuenta nuestro cuerpo, como lugar donde se crean las imágenes y se activan (Belting, 2007), permitiéndonos así construir una figuración del universo que constituye una guía de acción. Las diversas fórmulas visuales serían pues fósiles en movimiento ("*leitfossilien*", como propone Didi-Huberman, 2017:94) que siguen operando desde hace siglos y hasta el presente en constante confrontación. Pensemos qué fórmulas están operando cuando miramos a Facundo y a Axel.

Infancia inocente

A partir del siglo XVIII, es posible rastrear la figura de niños y niñas en la tradición pictórica de Europa occidental de manera diferencial a las representaciones de adultos, contraponiéndose al modelo previo que presentaba a los infantes como adultos en miniatura (Higonnet, 1998). Estas nuevas figuraciones encarnaban a niños y niñas inocentes (social, física y sexualmente) e incluso absortos en su propia niñez (ajenos al mundo adulto). En muchos casos, los niños y niñas estaban situados en un paisaje natural, al cual parecían estar asociados de manera esencial: su inocencia era natural, atemporal, inmutable. Esta fórmula, que prendió rápidamente en el régimen escópico occidental y prevaleció durante el siglo XIX, continuó operando largamente a partir de su ingreso en un mercado mediático masivo, de amplia difusión y que constituyó lo que Higonnet (1998) denomina el estilo de la infancia a partir de las tarjetas y calendarios que llevaron impresos los diseños de Kate Greenaway, de fines de siglo XIX.

El modelo de infancia hegemónica, en términos de Matías Cordero Arce, es "lo niño" pensado como una tabla rasa en devenir, un *todavía-no* que entremezcla inocencia, inexperiencia, inmadurez, juego y naturaleza, además de dependencia (del mundo adulto), ausencia de responsabilidad y trabajo y hasta irracionalidad (en Magistris; Morales, 2018). Esta infancia, a través de los dispositivos pensados para su tutela, se verá fuertemente moldeada por el dispositivo escolar: en el modelo de la niñez hegemónica se construye principalmente una idea de infancia familiar y escolar, al margen de toda esfera productiva y perteneciente a lo que Manfred Liebel propone como "provincia pedagógica".

Figura N°3: La imagen de Axel junto a dos cuadros exhibidos en el Museo del Prado (España) en 2017 en una muestra llamada *La infancia descubierta*. Son retratos españoles del siglo XIX ejemplares del paradigma de la niñez romántica o inocente.

Axel en la fotografía responde por un lado a este niño absorto en sí mismo (aunque en este caso a partir de su determinación que lo convierte en "héroe") pero al mismo tiempo es reivindicado precisamente por su condición de estudiante: es un héroe que no renuncia a su lugar, asignado por los/as adultos/as -la escuela. Es un niño en la naturaleza y contra ella a la vez para poder hacer ese pasaje de la pureza infantil a la infancia pedagógica (o *pedagogizada*). Esta fórmula tradicional sigue operando en nuestra sociedad pero en el caso de Axel existe un desplazamiento: teniendo en cuenta los parámetros de sobre protección de la infancia (herencia occidental) en nuestras sociedades, Axel no obstante atraviesa esa "carrera de obstáculos" adversos solo. De cualquier manera, la maestra que tomó la foto aseguró que esa determinación sólo existe porque el niño quiere ir a la escuela dado que es su espacio de contención y cariño. Su espacio de *pertenencia*, donde además un mundo adulto y tutelar lo cobijará.

Axel, entonces, además de ser un sujeto escolarizado -que es lo que se espera de él- es un guerrero: atraviesa la amenazante naturaleza con éxito. Esta idea del niño que puede devenir luchador tampoco es aislada o nueva en la tradición iconográfica que exhibe a las infancias y responde a la fórmula -quizá menos explorada- de la infancia combatiente.

Infancia combatiente

Figura N°4: Axel junto a niños-soldados. Arriba, adolescentes del ejército polaco durante la Gran Guerra. Abajo, niños soldados en la Guerra de Paraguay, en el siglo XIX. En ese episodio bélico participaron niños desde los 12 años ante la merma de los hombres paraguayos durante la confrontación contra la (victoriosa) Triple Alianza.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina
12 h ·

¡EJEMPLO! 💪

Axel tiene 6 años y es alumno de la Escuela 196 de Picada Caa Guazú, en la localidad de Leandro N. Alem, Misiones. Camina 3 kilómetros y cruza dos arroyos todos los días para asistir a clase. Este pequeño héroe sin capa nos enseña que cuando hay ganas de estudiar y de salir adelante, todas las distancias se acortan.

La fórmula del/ de la niño/a-combatiente podría rastrearse en tanto huella, es decir, una traza sensible que en ciertos períodos históricos (sobre todo bélicos) se activa y cobra fuerza amparándose en su genealogía. Podemos pensar aquí el concepto de engrama mencionado anteriormente y la carga emotivo-energética que el montaje de estas infancias combatientes genera. Esta fórmula parece presentarse como antitética con la propuesta en el apartado anterior, en el que la infancia hegemónica se liga a la armonía, la naturaleza y la inocencia, elementos que no parecerían ser parte del mundo de la guerra. Sin embargo, puede pensarse una conexión entre la imagen romantizada de la niñez y la construcción de una infancia combatiente: el juego (y el disfraz). Jugar a la guerra también es una escenificación pedagógica que encuentra correlatos en las películas para públicos infantiles, los juguetes e incluso en algunos países los cursos y demostraciones de las fuerzas armadas a niños y niñas. Ninguna de estas prácticas es inocente o pueril. Como observa Michitaro Tada (2017) para la cultura japonesa:

> "Las peleas que tenían los niños eran vistas como una especie de entrenamiento, y se permitían para alentar el crecimiento de los jóvenes y su desarrollo en sociedad, con otros de su misma edad. Sólo al haber pasado por esas peleas, crecerían"(p. 93).

La idea de "guerra" como aprendizaje remite al modelo de infancia como "provincia pedagógica" ya referido. Pero le suma su sus propias características.

Cuando Axel atraviesa ese paraje desolado para llegar a la escuela está no sólo siendo un guerrero sino uno que aprende, aunque aquí el escenario no sea un juego. Por otro lado, si volvemos al discurso meritocrático hoy en día de moda en Argentina, sobre todo vinculado al esfuerzo no sólo de los trabajadores sino de los estudiantes, el caso de Axel parece encajar en esta idea sacrificial (y vinculada al logro individual basado en la determinación y aptitud personales) del aprendizaje. El niño inocente es a su manera un héroe: sin capa, como lo define la publicación del Ministerio. Confluyen en él las dos fórmulas, aunque desplazadas. No se busca aquí la mera similitud iconográfica ni la perfecta coincidencia, sino una afinidad afectivo-ideológica entre las diversas figuraciones de la niñez.

Es interesante pensar que cuando el mundo adulto se ve amenazado o se ausenta su presencia "protectora", emergen estas figuras de niños y niñas "fuertes" o fortalecidos que ocupan ese lugar vacío. Cuando la niña o el niño hacen eso, parecen cobrar dimensiones heroicas. Es común encontrar esa fórmula en las ficciones infantiles.

Figura N°5: Axel junto a dos casos, de los múltiples a elegir, donde las fallas en el mundo regido por adultos/as se compensan con niños y niñas "extraordinarios", como son Spiderman (que en la película Homecoming tiene 15 años, siendo de las representaciones más jóvenes del personaje en el cine); o Stranger things, serie estadounidense en la que estos niños de 11 años deben "salvar" a su pueblo, en el que los adultos fallan o son disfuncionales (por ejemplo, el sheriff del pueblo es alcohólico y depresivo).

Estos niños no son sólo el presente: son la esperanza del mundo. La imagen de Axel es potente no sólo por la polémica política que hace emerger sino porque se "carga" de tiempo al insertarse en una genealogía visual multiforme en la cual se apoya y a la cual actualiza. Es memoria y es deseo, o sea, es pasado y futuro. Por eso mismo, puede apelarse a la idea

de *pathosformel*.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando un niño *presentifica* una figura de lo no deseado? Es decir, cuando su presencia *es* en sí misma "la amenaza". ¿En qué se apoya la figura de Facundo?

Infancia subexpuesta, infancia descartable

Facundo fue doblemente sospechoso: primero, por su clase social (media-baja) y segundo por su condición de niño ocupando un espacio-tiempo que aparentemente le estaría vedado (la calle o el parque de noche). Es decir, en él se encarnó un accionar no sólo clasista sino adultocéntrico. En tanto sujeto no deseado, Facundo fue asesinado y posteriormente incluso estigmatizado (por ejemplo, al difundirse que podría haber sido lo que en Argentina se llama "motochorro"). Ante la necesidad de controlar el cuerpo infanto-juvenil, incluso estéticamente, la figura de Facundo, su apariencia, también deben ser controladas, sobre todo si son presentadas como "amenazantes". La condición infanto-juvenil está relacionada a condiciones de existencia precarias en líneas generales (económica, familiar y escolarmente), más aún en ciertas clases sociales, enmarcadas en contextos muchas veces de pobreza multidimensional. Facundo se vio inserto por un lado en esa condición presente, pero asimismo, y como fue referido anteriormente, en una fórmula de sospecha ante las infancias de estratos sociales bajos. Facundo, ante el prejuicio policial, pasó a ser parte de esa infancia abandonada y delincuente que desde principios de siglo XX ha preocupado a los actores sociales vinculados a la niñez. ¿Qué hay entre la imagen de Facundo y la de Axel? ¿Qué hay en el intervalo? Propongo pensar a un niño en particular, aunque no sea "de carne y hueso" sino más bien un modelo: Zamba.

Zamba es un personaje infantil que se crea junto a la señal de televisión infantil estatal *Paka-Paka* en 2010 (en una gestión de gobierno de signo político diferente al que tenemos hoy en día en Argentina, del cual se considera "opositor"). Tanto el programa como el canal estuvieron bajo la órbita del entonces Ministerio de Educación y la producción de material (no sólo para la tele sino también para el portal web) recorrió circuitos varios: desde la pantalla en el hogar, hasta las aulas de las escuelas o incluso musicales en Tecnópolis (parque temático de ciencia estatal en la Provincia de Buenos Aires). Zamba es un niño que asiste a la escuela pública, pero cuyo "aprendizaje real" se da a través de viajes en el tiempo a episodios relevantes para la historia nacional. Así, conoce a los próceres que se vinculan con la independencia argentina de la corona española y posteriormente hace viajes más cercanos en nuestra historia (por ejemplo, la última dictadura o la Guerra de Malvinas de 1982, entre otros). Zamba era de una provincia del norte del país (Formosa) y comía comida típica local (chipá). Era morocho, y sus mejores amigos eran un niño sabelotodo y una niña esclava y negra de la época colonial. A partir del éxito del programa, además de hacerse juegos online y videos en YouTube por fuera de la grilla televisiva, se empezaron

a hacer musicales y venta de muñecos no sólo de los personajes sino de los próceres de la historia. Asimismo, había muñecos gigantes de Zamba, sus amigos y los héroes de la historia nacional en lugares claves, como ser el parque de ciencia mencionado unas líneas atrás. Zamba apelaba a un tipo de niño que no solía aparecer en la pantalla chica (ni en la grande): un niño de clase media-baja, morocho, provinciano, de guardapolvo blanco, al que le aburrían las clases tradicionales pero muy curioso y dispuesto a la aventura. Es decir, una infancia sub-expuesta: invisibilizada. Pero además Zamba fue un síntoma de una gestión de gobierno peronista en Argentina en tanto huella de época y a su vez efecto disruptivo: desestabilizó un imaginario social en el cual esos chicos (que se vinculan en la tradición nacional con "los niños privilegiados" del gobierno de J. Perón y Eva Perón en los cincuenta) no sólo no participan de la grilla televisiva sino que no podrían tener voz en el relato de la historia oficial. Zamba generó una inducción afectiva en el presente hacia un público que se identificó con él (infantil y no solamente) así como hacia el pasado, con una tradición política de pensar la infancia que fue un punto bisagra en la política de niñez argentina, como fue el modelo peronista (Leonardi, 2010). Zamba fue emblema de un gobierno nacional (kirchnerista) que suscitó grandes adhesiones y grandes rechazos, por lo tanto, con el cambio de signo político en 2015, su suerte fue la misma que la del gobierno que lo había creado. No sólo se fue modificando lentamente la programación del canal que alberga al programa, sino que se fueron eliminando los materiales del programa de la web así como de Tecnópolis.

En 2016, se filtraron y volvieron virales unas fotografías tomadas en el parque científico de los muñecos del programa totalmente destrozados[7]. Se argumentó que era por refacciones; pero un año después, esos mismos muñecos aparecieron tirados en las mismas condiciones en una de las oficinas de Educ.ar[8], quienes estuvieron a cargo del producto televisivo, en el predio de la Ex ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada[9]), después de un año de haber "desaparecido", término que nuestro país remite a una categoría instaurada por la última junta militar. Además de ser un acto que podría considerarse siniestro, fue también una conquista simbólica sobre un ícono del kirchnerismo pero también sobre un tipo de infancia nuevamente criminalizada y abandonada. El gesto iconoclasta no sólo demuestra cuán poderoso era el símbolo de Zamba que debió ser mutilado, sino que además su presencia/visibilidad ya no estaba autorizada por la nueva gestión de gobierno. Tampoco lo estaría la de los niños y las niñas que Zamba de alguna manera encarnó: no fue sólo un ataque a la imagen-Zamba, sino a aquello que simbolizaba, por ejemplo, un niño como Facundo, o incluso el mismo Axel, dependiendo quién observe a los niños. Hace un tiempo circuló en

[7] https://portaldenoticias.com.ar/2016/04/28/munecos-de-zamba-destruidos/
[8] https://www.diarioregistrado.com/politica/vienen-por-todo--muneros-de-zamba-destrozados-en-el-predio-de-educar-dentro-de-la-ex-esma_a58f51d04fc34787c07f6f1ad
[9] Uno de los mayores centros clandestinos de detención en la última dictadura, que durante el kirchnerismo fue recuperado como espacio de la memoria.

las redes un meme que vinculaba a Zamba con un "tipo de pibe": el chico pobre al que el gobierno kirchnerista asistía "en vano" (a través de políticas como la Asignación Universal por Hijo[10]) dado que igualmente acabaría siendo un "delincuente". En el poder de condensación que tienen las imágenes de la diáspora digital se encierra un pensamiento vigente hoy en día y con un anclaje en la historia de las infancias que data (al menos en Argentina) de fines de siglo XIX. Si Axel era un héroe, Facundo fue convertido en un villano. Cabe recordar que esto se produce en el marco de la discusión en el congreso por el proyecto de Baja de la edad de imputabilidad (que se quiere llevar a los 15 años), que representa un llamado a endurecer los métodos de castigo sobre los niños y adolescentes[11].

Figura N°6: Imagen que circuló en las redes a partir de la aparición del personaje Zamba, identificado con su versión futura que cuenta con los diacríticos que en los grandes medios se asocian con un adolescente "chorro" (ladrón).

Zamba, como se ha dicho antes, funcionó como un símbolo de identificación que activó diversas miradas: la imbricación afectiva que se reconoció en ese tipo de infancia de forma positiva y reivindicativa; y la inducción afectiva negativa que se remonta a la idea de la niñez "peligrosa moralmente" y casi de forma esencialista -no importa la política que un gobierno implemente, un pibe pobre jamás tendrá un futuro sino un (único) destino (el que

[10] https://www.anses.gob.ar/asignacion-universal-por-hijo. Esta medida sigue hoy vigente

[11] https://www.perfil.com/noticias/politica/comienza-debate-diputados-para-bajar-edad-imputabilidad-de-16-a-15-anos.phtml

desde ciertos sectores quisieron achacarle a Facundo después de muerto).

Así como la figura de metal de Zamba fue destrozada y doblemente vejada, un año después sumamos un caso más de gatillo fácil que hace de la vida de ciertas infancias algo descartable, como si fueran un muñeco.

Figura N°7: Axel junto a Facundo y la escena del crimen después de ser asesinado. Abajo, la figura destrozada del muñeco de Zamba en Tecnópolis (que luego reaparecería en la Ex ESMA) y un dibujo del personaje

A modo de cierre

El siguiente artículo intentó un recorrido desde los estudios de la imagen y los *Childhood Studies* para pensar las infancias con las que a diario nos vinculamos, como docentes, como profesionales o como compañeros de ruta. Los disparadores fueron dos fotografías que tuvieron un alcance de circulación amplio en Argentina en 2018 y que fueron vinculadas con tradiciones visuales que ayudaron a comprender su potencia, así como concepciones sobre la infancia que aunque muchas veces parezcan anticuadas y/o superadas siguen operando en nuestra cotidianeidad. Es decir, fue una pregunta por las experiencias de la niñez y sus representaciones, volviendo a la preocupación de Sosenski y Jackson Albarrán, que aquí dieron por un lado con la figura del héroe y por otra con la del villano, ambas desarmadas a lo largo del escrito. Asimismo fue un aporte para reivindicar la utilización de la imagen como enfoque metodológico y como agente a interrogar, en tanto constitutivo de un campo social, en este caso relacionado a las infancias. Así se propuso aproximarse a una construcción *imaginal* de la niñez que funciona como mapa de acción concreta tanto

en el mundo infantil como en el adulto. Queda abierta la puerta para seguir pensando este entramado de sujetos, espacios, prácticas y representaciones que nos permiten acercarnos al mundo prescrito por un lado para las infancias (desde el punto de vista adulto) y habitado, reapropiado y hasta subvertido por ellas mismas. Para finalizar, ante la pregunta sobre cómo se expone o se exhibe la niñez, quisiera proponer que ni de manera heroica, ni convirtiéndola en un villano del que se debe sospechar. Retomando la idea de "imagen justa" y de restitución de la propia imagen a los sujetos, quisiera cerrar este escrito con una foto que Facundo se había sacado a sí mismo en su casa. Es decir, una idea de exhibición que apela a la participación activa de las niñeces en la producción de su propia visualidad (para dar lugar a su mirada, tan obliterada siempre), pero además al saber-mirar que implica relacionarnos con las imágenes y con quienes están detrás de ellas para ver si finalmente les vemos *aparecer*.

Figura N°8: Facundo

Referencias Bibliográficas

Belting, H. (2007) *Antropología de la Imagen*. Madrid: Katz editores.

Burucua, J. (2007) *La Imagen y la Risa*. Cáceres:Editorial Periférica.

Carli, S. (2002) "Memoria e Infancia. Problemas de la Literatura Infantil y Juvenil", (conferencia). Postítulo Docente Literatura Infantil y Juvenil. Buenos Aires: CePA.

Didi-Huberman, G.(2012) *Pueblos expuestos, pueblos figurantes.* Buenos Aires: Manantial.

(2017) "Saber-movimiento: el hombre que le hablaba a las mariposas", en *Aby Warburg y la imagen en movimiento*, Michaud Philippe-Alain, Buenos Aires: Libros UNA.

Higonnet, A.1998. *Pictures of Innocence. The history and crisis of ideal childhood.* Nueva York: Thames and Hudson.

Leonardi, Y. (2010) "Educación y entretenimiento para los niños peronistas: la infancia como cuerpo político (1946-1955)", *V Jornadas de Sociología*, La Plata: FHCE-UNLP.

Magistris, G. y Morales, S. (2018) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación.* Buenos Aires: Editorial El Colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde.

Mitchell, W. (2003) "Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual". En *Estudios Visuales* #1, noviembre. Madrid: Cendeac, pp. 17-40.

Pinotti, A. (2016). "La replica non indifferente. Mosse di iconología politica all'epoca dell'internet-meme", en *I percorsi dell'immaginazione. Studi in onore di Pietro Montani*, Cosenza:Luigi Pellegrini Editore.

Sosenski, S. y Jackson Albarrán, E. (2012)*Nuevas miradas a la historia de la infancia en América latina. Entre prácticas y representaciones*. México: UNAM.

Stagno, L. (2011) *Una infancia aparte. La minoridad en la Provincia de Buenos Aires (1930-1943)*. Buenos Aires: FLACSO Libros Libres. Tada, M. (2017). *Gestualidad japonesa.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Otras fuentes consultadas

Sitio Web institucional de ANSES: https://www.anses.gob.ar/asignacion-universal-por-hijo (visitado el 9/05/2019)

Informe CORREPI: http://www.correpi.org/nuestros-barrios/gatillo-facil/ (consultado el

7/05/2019)

Artículo: "Historia detrás de una foto viral. El nene de 6 años que camina 3 kilómetros y cruza 2 arroyos para ir a una escuela en Misiones", Diario Clarín, https://www.clarin.com/sociedad/nene-anos-camina-kiometros-cruza-arroyos-ir-escuela-misiones_0_H1k58TyGQ.html (visitado el 6/05/2019)

Artículo: "Macri insistió con la meritocracia: "Lo que te hace feliz no es lo que te regalan", Portal online *Política Argentina*, https://www.politicargentina.com/notas/201710/22959-macri-insistio-con-la-meritocracia-lo-que-te-hace-feliz-no-es-lo-que-te-regalan.html (visitado el 6/05/2019)

Artículo: "Increíble: Macri les hizo cantar "sí, se puede" a niños que juraban a la bandera", portal online El Destape Web, https://www.eldestapeweb.com/macri-presidente/increible-macri-les-hizo-cantar-si-se-puede-ninos-que-juraban-la-bandera-n18231 (consultado el 6/05/2019)

Artículo: "Gatillo fácil en Tucumán. El crimen de Facundo Ferreira, a un año: "¿Porque somos negros de barrio no puede haber justicia?", Diario Clarín, https://www.clarin.com/policiales/crimen-facundo-ferreira-ano-negros-barrio-puede-justicia_0_iD0HFQ0oz.html (consultado el 9/05/2019)

Artículo: "Postal del odio: destruyen muñecos de Zamba en lo que queda de Tecnópolis", portal online Portal de Noticias, https://portaldenoticias.com.ar/2016/04/28/munecos-de-zamba-destruidos/ (consultado el 9/05/2019)

Artículo: "Vienen por todo: muñecos de Zamba destrozados en el predio de Educ.Ar dentro de la ex Esma", Diario Registrado, https://www.diarioregistrado.com/politica/vienen-por-todo--muneros-de-zamba-destrozados-en-el-predio-de-educar-dentro-de-la-ex-esma_a58f51d04fc34787c07f6f1ad (consultado el 9/05/2019)

Artículo: "Comienza el debate para bajar la edad de imputabilidad de 16 a 15 años", Diario Perfil,https://www.perfil.com/noticias/politica/comienza-debate-diputados-para-bajar-edad-imputabilidad-de-16-a-15-anos.phtml (consultado el 9/05/2019)

Visibilizando derechos
La construcción de saberes en territorios juveniles periurbanos

LASCANO, HÉCTOR (Parroquia Transfiguración del Señor - FFyH/UNC)
halascano@hotmail.com

MACHINANDIARENA, ANA PAOLA (CAPS Provincial Ampliación Ferreyra - FCS/UNC)
ani_pao_machi@yahoo.com.ar

Resumen

Sabido es que, a partir de la promulgación de la Convención de los derechos de los Niños, una nueva atmósfera se esparcía por sobre el histórico tratamiento de las subjetividades de las niñas, niños y adolescentes que los Estados ejercían en lo atinente a sus derechos, el cual no se reducía a una mera declamación de los países firmantes, sino que, por el contrario, era el punto de partida de la emergencia de un nuevo paradigma, cuyo punto capital gira en torno a un nuevo postulado –el niñe, en su mismidad en tanto sujeto de derecho– junto con su principio rector, el interés superior del mismo, en la doble articulación de su defensa y/o protección como de su continua promoción.

A treinta años de la Convención, las urgencias del presente nos desafían a escuchar la palabra de les niñes, las demandas de un protagonismo de sus derechos, para lo cual proponemos en un primer momento, una fundamentación de por qué es necesario una crítica del adultocentrismo que aún larva en la Convención, para luego, en un segundo momento, visibilizar algunas de nuestras experiencias territoriales en donde les niñes han ido construyendo el saber de sus derechos y la solidaridad de los mismos entre elles.

Palabras clave: Jóvenes, adultocentrismo, saberes, territorios, emancipación.

Visibilizando derechos.
La construcción de saberes en territorios juveniles periurbanos

1] Introduciéndonos...

Sabido es que, a partir de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños[1], una nueva atmósfera se esparcía por sobre el histórico tratamiento de las subjetividades de las niñas, niños y adolescentes que los Estados ejercían en lo atinente a

[1] En adelante CDN.

sus derechos, el cual no se reducía a una mera declamación de los países firmantes, sino que, por el contrario, era el punto de inflexión en la emergencia de un nuevo paradigma, cuyo punto capital gira en torno a un nuevo postulado –el niñe,[2] en su mismidad en tanto sujeto de derecho– junto con su principio rector, el interés superior del mismo, en la doble articulación de su defensa y/o protección como de su continua promoción.

El presente año nos encuentra en la conmemoración de los 30 años de la Convención y refrendada en los niveles nacional, provincial y municipal. El tiempo transcurrido nos ofrece en esta coyuntura conmemorativa la oportunidad de una evaluación de sus logros a la vez que una consideración objetiva de sus deudas pendientes, una de las cuales –objetivo de este trabajo– se encuadra en una mirada crítica del posicionamiento histórico del adulto el cual, aún con la intención de involucrarse en este corrimiento hacia un nuevo paradigma, sigue invisibilizando las subjetividades de les niñes que pretende promover, en la medida en que sigue "prestando su voz" bajo el prejuicio de que les niñes son in-fantes, incapaces de por sí de expresarse en pos de sus derechos.

Se trata entonces de operar un nuevo desplazamiento, acorde con el que se inscribió en el espíritu de la Convención, pero con otra escritura, ya no la del adulto, escriba histórico de la letra, sino en y por la palabra y la voz de les mismes niñes, con sus tiempos y demandas no menos que sus inconstancias y contradicciones, con la apropiación de la sapiencia de sus derechos en la medida en que los construyen y comparten en sus mismos territorios de vida.

A treinta años de la Convención, las urgencias del presente nos desafían a escuchar la palabra de les niñes, las demandas de un protagonismo de sus derechos, para lo cual proponemos en un primer momento, una fundamentación de por qué es necesario una crítica del adultocentrismo que aún larva en la Convención, para luego, en un segundo momento, visibilizar algunas de nuestras experiencias territoriales en donde les niñes han ido construyendo el saber de sus derechos y la solidaridad de los mismos entre elles.

De lo que se trata, pues, es de problematizar los dispositivos aun residuales que perviven en la semántica del infante –el niñe puede hablar por sí mismo–, en la medida en que la vigencia de la vulnerabilidad es transformada en subjetividades protagónico participativa de sus derechos. Interesa profundamente problematizar las experiencias de niñes y jóvenes adolescentes en los espacios territoriales donde desarrollan su vida cotidiana, construyen vínculos, se acercan a las instituciones y organizaciones sociales (y dentro de las mismas, a les adultes que también las habitan y construyen). Y las experiencias transcurren anudadas a la posibilidad y/o dificultad de la expresión y la escucha activa de estos sujetos situados.

[2] Las variantes que en el presente trabajo pueden encontrarse acerca del lenguaje inclusivo y/o diferentes denominaciones empleadas para dar cuenta del respeto por la diversidad sexual en clave de (igualdad de) derechos refleja, pues, la actualidad del debate y su incidencia en el abordaje de la problemática que nos ocupa.

Por esta razón, en esta ponencia se ponen en discusión dispositivos territoriales como el Consejo de Jóvenes del CPC Empalme,[3] y los espacios de delegades jóvenes y de adultes facilitadores.

El CJE acaba de cumplir 7 años de construcción colectiva, en la intersección de un complejo entramado de actores: jóvenes adolescentes que oscilan entre los 7 y 10 espacios territoriales situados en la periferia de la ciudad (en zonas deprimidas para el mercado inmobiliario), adultes facilitadores con distinta inscripción institucional (agentes provinciales, municipales, docentes y estudiantes universitarios, referentes de la Iglesia Católica y de colectivos barriales, entre otros), diversos saberes disciplinarios (trabajo social, psicología, nivel inicial y primaria, filosofía, educación popular), ámbitos de gestión municipal (dirección del CPC y la Subdirección de Niñez, Adolescencia y Familia), y espacios académicos con prácticas territoriales (de las carreras de Trabajo Social, Psicología y, recientemente, Artes Plásticas).

De esta manera, semejante complejidad invita a generar un distanciamiento crítico con la práctica cotidiana, conducente a recuperar diversos espacios de reflexión crítica que desnude y visibilice los atravesamientos adultocéntricos subterráneos en el pensar como en el hacer,[4] lo cual implica, prevalentemente, revisar los múltiples aspectos en los que se sostiene este dispositivo, y ajustarlos en forma continua a la participación y el protagonismo colectivo de les niñes en la construcción de/sus nuevas ciudadanías juveniles.

2] Residuos del adultismo en la CDN.

2] 1. El niñe, entre la infancia y la colonia...

En una entrevista que tuvo lugar el año pasado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLP, el sociólogo y educador popular chileno, Claudio Duarte Quapper (2018), en su problematización del adultocentrismo, lo describió como:

> un sistema de dominio que visto en una sociedad de pluridominio se conjuga con otros sistemas de dominio como el patriarcado, el capitalismo, la segregación territorial, entonces en ese sentido [...] la adultez, o la mayoría (la mayoría de edad) ha sido construida como algo que de por sí permite el control, la subordinación sobre las personas que están en la minoridad.[5]

Esto significa, por un lado, que la sinergia del adultismo consiste en territorializar un campo

[3] En adelante CJE.

[4] El empleo que hacemos tanto de adultocentrismo como de adultismo, con sus matices semánticos, converge en señalar toda conducta y/o comportamiento por parte del adulto hacia los niños y niñas bajo el supuesto de superioridad, por ende, abuso de poder en desmedro de los mismos.

[5] "La noción de adultocentrismo nos permite hablar de un sistema de dominio" (2018). Entrevista realizada por la Dra. Mariana Chaves en *Entredichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social*. En línea en: http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2018/12/27/claudio-duarte-quapper-la-nocion-de-adultocentrismo-nos-permite-hablar-de-un-sistema-de-dominio/. Consultado en noviembre de 2019.

de acción/dominación de naturaleza dialéctica, entre adulte y no adulte-menor, sesgada y atravesada por la asimetría de quien detenta el poder y quien no; en términos hegelianos, se pone en escena una vez más la dialéctica del amo y del esclavo, tal como la describe Liebel (2018): "Se introduce una estricta separación entre adultos y niños, institucionalizándose la relación entre ambos en forma de una constelación de poder que se basa en la violencia y en la preeminencia del más fuerte" (p. 172).

Por el otro, la naturalización del adultocentrismo el cual, visto en perspectiva histórica sucede y/o reconfigura al androcentrismo desde la edad media tardía en adelante, no hubiera sido posible sin su articulación con la emergencia y consolidación simultánea entre capitalismo y patriarcado, vectores imprescindibles para una hermenéutica de la ideología colonizadora que las naciones europeas desplegaron en América primero y, posteriormente, en Asia y África. Al respecto, Duarte Quapper (2012) afirma que:

> El adultocentrismo es un sistema de dominación que se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social. No es que antes del capitalismo no existiera, sino que [...] este modo de producción se sirve de dicho sistema [el adultocentrismo] para su reelaboración continua en lo económico y político (p. 111).

Como dato ilustrativo, es altamente relevante aquello que Aschroft (2001) señala, esto es, que el concepto (europeo) de niño es contemporáneo al de raza, soportes ambos de una dialéctica colonizante:

> Mientras que la 'raza' no podía existir sin racismo, es decir la necesidad de una jerarquía de las diferencias [físico biológicas], la idea del niño atenúa la enemistad inherente a ese sistema de medidas, ofreciendo una justificación 'natural' para el dominio imperial sobre los pueblos sometidos (p. 37).[6]

Ahora bien, ¿qué se deriva de aquí y cuál será el terreno fértil donde sembrar la gesta colonizadora en general y de les niñes en particular? La respuesta se escribe con la tinta de la educación, pues, no será sino en y por la implementación de una racionalidad opresora –educar-al-in-fante–, el que no habla –como el adulto–, por ende, ignorante, desde donde se implementan diversas estrategias colonizadoras allende Europa.

Con sus "ambivalencias y contradicciones" (Liebel, 2018: 162), no son pocas las categorías binarias que emergen y a la vez delimitan y/o contornean el mapa colonizador: epistémicas –iluminismo/oscurantismo–, familiares –autonomía/dependencia–, etnológicas –evolución/primitivismo–, biológicas –adulto/niño–, culturales –civilización/barbarie–, económicas –burguesía/proletariado–, políticas –dominación/sujeción.

Es más, la sinergia entre educación y psicología, pensada ésta en las coordenadas de la

[6] Citado por Liebel (2018), p. 158.

evolución de la naturaleza humana, se vuelve funcional a una mirada sobre el niñe tal que, bajo el estereotipo de "tabula rasa", carente de significado alguno, se convierte en objeto en tanto "colonia" del mandato educativo, el cual, es importante remarcar, nunca es neutral, por cuanto el colonialismo fue/es también "colonialismo educativo" (Osterhammel, 2005: 110).[7]

En palabras de Liebel (2018): "De manera similar a la relación entre colonizadores y colonizados, se introduce una estricta separación entre adultos y niños, institucionalizándose la relación entre ambos en forma de una constelación de poder que se basa en la violencia y en las preeminencias del más fuerte" (p. 172).

Pero, puestas así las cosas, nos preguntamos: ¿qué saberes podemos esperar, qué derechos pueden ejercer quienes de suyo son naturalizados infantes –carentes de habla–, e ignorantes – incapaces de pensar por sí mismos?

2] 2. …de la infancia hegemónica a la decolonización plena

La gramática con la cual se escribió la CDN en la segunda mitad del siglo XX no ha sido ajena al relato colonizador escuetamente presentado, por ende, es tarea crucial des-invisibilizar aquellos residuos adultocéntricos, como condición de posibilidad de dar cuenta de la actualidad de las vulneraciones que atraviesan les niñes, y que obturan la expresión de su autonomía.

La punta de lanza de una recuperación crítica de la CDN es la que algunos autores intitulan como "infancia hegemónica", entendiendo por tal la representación del niñe "como devenir, tabla rasa, preparación, *todavía-no*, inexperiencia, inmadurez, inocencia, juego y naturaleza" (Cordero Arce, 2015: 128-129).[8]

Por el contrario, el adulte, en tanto contraparte dialéctica, es representado "como ser [que ya es], desarrollo, *ya-sí*, experiencia, madurez, conciencia, trabajo [no juega], social [no es pura naturaleza], independencia [...] y –muy especialmente– racionalidad" (Morales y Magistris, 2018: 27).

De este modo, lo que se normaliza es una mirada sesgada, un estereotipo, una ontología del niñe como resultante de un relato hegemónico de la niñez –el europeo– funcional a precisas estrategias de dominación imperial no solo geográficas, sino también políticas, económicas y culturales.

Entonces, el concepto de infancia hegemónica no es sino:

---

[7] Citado por Liebel (2018), p. 160.
[8] Citado por Morales y Magistris (2018), p. 27.

> la infancia consagrada en el discurso hegemónico de los derechos de la infancia que se instituyó y globalizó a partir de la sanción de la CDN [...] y que no diferencia entre niños y niñas, y que entiende a la niñez como etapa de preparación para la vida adulta, reproduciendo así el carácter patriarcal y adultocéntrico de nuestra sociedad (Morales y Magistris, 2018: 27-28).

Un dato empírico confirma lo que venimos sosteniendo: en la "cocina" donde se elaboró la CDN, no hubo participación alguna de les niñes (Morales y Magistris, 2018), y corroborado por Liebel (2007), para quien "la CDN no es un documento de lxs niñxs, sino un trabajo realizado por lxs adultxs pensando en ellxs".[9]

No es sino a partir de una revisión crítica de la matriz de la CDN desde dónde postulamos una deconstrucción del adultismo residual contemporáneo, en la medida en que se desencubre, esto es, se visibilizan los nervios que estructuran y sostienen –aún hoy– el poder por el cual se llevaron/se llevan a cabo relatos y prácticas colonizadoras sobre les niñes, dispositivos de sujeción que de forma directa y/o indirecta violentan aún hoy sus derechos.

Un párrafo aparte merece la consideración de la gramática hegemónica de los derechos humanos en la que se enclava el desarrollo de la CDN. De Souza Santos (2014) advierte que los derechos humanos hoy aparecen como "el lenguaje hegemónico de la dignidad humana, son inevitables" (p.200) y en este sentido, sostiene que

> "Los grupos sociales oprimidos están obligados a preguntarse si tales derechos, a pesar de ser parte de la misma hegemonía que consolida y legitima su opresión, no pueden ser utilizados para subvertirla. Es decir, los derechos humanos, ¿pueden usarse de forma contrahegemónica? Y si es así, ¿cómo?" (2014: 200).

Les niñes y jóvenes, que aparecen históricamente sin voz, dependientes e invisibilizados –oprimidos, en palabras de De Souza Santos–, ante el mundo adulto, nos interpelan cotidianamente en el relato instalado de los derechos humanos. Las jóvenes de la Marea Verde, las tomas de las escuelas secundarias, el Movimiento Latinoamericano (o del Abya Yala) de Niños, Niñas y Adolescentes trabajadores, la irrupción de la primera joven como Diputada en el Congreso de la Nación Argentina (sostenida en el movimiento de estudiantes secundarios), la irrupción y subversión juvenil en los espacios públicos de Chile, Colombia, Ecuador, todo da cuenta de que empiezan a resquebrajarse las intersecciones entre los procesos de dominación patriarcal, adultocéntrico, colonialista y capitalista. Nuestra tarea como adultes aparece clara en la colaboración, facilitación y co-gestión de los espacios. El dilema ético es dónde y cómo construimos nuestro posicionamiento político para acompañar procesos de participación protagónica de niñes y jóvenes.

3]… el acontecimiento niñe

[9] Citado por Morales y Magistris (2018), p. 28.

No deja de ser paradojal que la salida hacia delante –la expresión de cualificados saberes, en tanto encarnación política de los derechos de les niñes–, se territorialicen en y por pedagogías alternativas a las colonizadoras, es decir, que provengan desde una racionalidad emancipadora en tanto promotora de la autonomía que tome distancia del estereotipo adolescente.[10]

Lo que queremos plantear a esta altura, preparando el terreno para la segunda parte del presente trabajo, es cómo y desde dónde encaminar una contrahistoria –a la del Émile, de Rousseau, dado el caso–, ni tampoco otra historia, pues tampoco nos libra del cerco de la dialéctica, sino tal vez una historia *otra* (Foucault), esto es, aquella donde el peso sea la otredad que está-siendo, que «habita» en el tiempo del presente continuo de les niñes.

Carlos Skliar (2010), junto con Walter Cohan, críticos ambos de la historia oficial de la niñez/infancia que deviene hacia la adultez, cuestiona el paradigma que (todavía) configura al niñe como aquella emoción que despierta "por todo lo que llegará a ser",[11] es decir, una onto-fenomenología en términos futuristas al carecer –adolescente– de lo que caracteriza al adulte.

En su lugar, propone una mirar otro tal que gravite alrededor del acontecimiento niñe, el niñe no cronobiológico –*khronos*–. "Hay que arrancar definitivamente a la infancia de la línea secuencial de la vida" (Skliar, 2010),[12] en tanto responde a la métrica del antes-después.

Se trata de conjugar –poner a jugar– el ya-sí del niñe como oportunidad –*kairós*–, junto con la «intensidad» en tanto característica ontológica de su estar siendo –*aión*.

Dejando para otra discusión la licencia con la cual se maneja Carlos Skliar en su abordaje del concepto griego αἰών/*aión*, lo que queremos resaltar es la validación del niñe en su tiempo «otro», aquel que se valida en y por la vivencia en la intensidad de sus saberes los cuales, frente a los remanentes actuales de manipulación y/o colonización por parte del adulte, esos saberes juveniles demandan ser escuchados en tanto derechos.

Las tensiones y debates, los ajustes por saldar medidos en tiempo real, es la experiencia de esos saberes en territorio que proponemos analizar en la segunda parte de este trabajo.

4] Territorios… o les niñes no vienen de la cigüeña

Hasta ahora hemos intentado desandar teóricamente las múltiples dominaciones que

[10] Consideramos que –en términos kantianos– aún está por escribirse lo que denominaríamos como *crítica de la razón juvenil*.
[11] La cita pertenece a Rousseau y fue recuperada por Carlos Skliar en la conferencia *La obsesión por las diferencias*, grabada en el Portal @prender - Entre Ríos, disponible en Youtube en https://www.youtube.com/watch?v=JTi5OsOqJUc.
[12] Ibidem.

atraviesan a las infancias y juventudes (el adultocentrismo, el patriarcado, la colonialidad…, por nombrar sólo tres), pero les niñes y jóvenes nacen, habitan, desafían territorios concretos, donde aparecen escenarios, actores y procesos que impactan en la subjetividad, en los cuerpos, en las emociones, en las trayectorias vitales de cada une de elles, como individuos, pero también como colectivos sociales. Algunas de las reflexiones que ponemos a consideración en esta ponencia son deudoras de la experiencia de recorrer como facilitadores el espacio institucional, político y social del Consejo de Jóvenes del CPC Empalme.

El CJE nos ha enfrentado con nuestros trazos de adultocentrismo y la interseccionalidad de otros procesos de dominación/sujeción con diversos anclajes: los trazos en los cuerpos de les niñes y jóvenes, en las trayectorias y vivencias de les sujetes, los espacios por los que transitan las niñas y jóvenes adolescentes mujeres y los que transitan los varones, aquellos demandados por les LGBTIQ+, los permisos para piercings y tatuajes más otros en relación al ejercicio de la sexualidad, el uso de las instituciones –centros de salud, educativas, religiosas...–, entre otros muchísimos aspectos ligados a la vida cotidiana.

En una retrospectiva que ya registra 7 años, la trayectoria de les integrantes del CJE fue enriqueciéndose a partir de la ampliación de los espacios de participación que incidieron en el reconocimiento y la legitimidad, necesarios para la consolidación de esta propuesta, por ejemplo: asistencia de representantes al Encuentro Nacional de Jóvenes en la Ciudad de Paraná, Entre Ríos, 2013, participación en eventos y/o jornadas para compartir la experiencia en la Universidad Nacional de Córdoba, capacitaciones en la Defensoría de la Niñez de la ciudad de Córdoba, en proyectos extensionistas de la Facultad de Ciencias Sociales, en el medio de comunicación universitario Canal 10, encuentros de Centros de Estudiantes, en los encuentros de los Consejos de Jóvenes de la Ciudad –Interjóvenes–, participación en movilizaciones por sus derechos –Marcha de los Lápices, Marcha de la Gorra, entre otras acciones de visibilización pública.

En este punto, es necesario recuperar algunas consideraciones. Por un lado, les jóvenes –en principio aquelles que cumplen el rol de delegades, pero también otres que participan del grupo completo–, insisten en la participación, demandan el estar-transitar-permanecer, explicitan que el espacio aporta a su vida cotidiana, a sus procesos propios de participación ciudadana, al encuentro con otres, a generar otra relación con les adultes.

Sin embargo, desde les adultes observamos y sentipensamos la escasa o relativa incidencia de las políticas públicas estatales referidas a las infancias y juventudes. Pareciera que la palabra de les jóvenes no se la considerara una palabra "escuchable" (en el sentido de la escucha activa sostenida en la Observación General N°12 a la CDN). Las propuestas realizadas por les jóvenes tales como presupuesto participativo, espacios de escucha en

ámbitos de decisión de la política pública, mejoramiento y/o reconstrucción de plazas y espacios públicos..., no han tenido trascendencia más allá de reuniones cuyas promesas mueren en el canon de la foto, pero que en su reverso no es sino una estética de las deudas en presente del Estado.

Asimismo, por dentro del espacio, la participación protagónica acusa aún múltiples resistencias, desde las más imperceptibles hasta las naturalizadas en explícitos procesos adultocéntricos, y que por ello mismo demandan ser problematizadas.

En este desafío que supone la escucha activa, una propuesta que se abordó en el CJE, a partir de la demanda de jóvenes de algunos grupos previa a la conformación del grupo de delegades, fue la territorialización de los encuentros mensuales del CJE, esto es, llevar los encuentros allende la estructura edilicia del CPC, a los territorios de vida de los grupos integrantes. Esto propició, por un lado, enfrentar el desafío que implica la preparación de cada encuentro –pensemos en la logística territorial, el transporte, etc.–; por el otro, incidió en el fortalecimiento de la identidad del grupo anfitrión, de la capacidad para organizar eventos de gran envergadura más el reconocimiento de sus pares. Derivadamente, la territorialización de los encuentros apuntaló la confianza de madres y padres en los procesos de cuidado de jóvenes adolescentes (sobre todo de las de menor edad) por parte de les adultes del CJE. La puesta en escena de los encuentros-en-territorio habilitó transitar la cercanía, en donde el hecho mismo de viajar se inviste de una nueva realidad al posibilitar nuevos vínculos entre compañeres y amigues.

En estos procesos de mirarnos a nosotres mismes, no podemos dejar de señalar que entre les jóvenes del Consejo también se repiten y resisten los sesgos patriarcales y adultistas: en las tareas de cuidado, por ejemplo, las mujeres refieren realizar la mayor parte dentro del ámbito doméstico (cuidado de hermanes), la maternidad es vista como algo posible y deseable en la juventud ("temprana" para nosotres les facilitadores), la escolaridad es sostenida en tanto no interfiera con lo anterior, el trabajo remunerado se reserva a los varones, los consumos y el aborto se juzgan patológica o delictivamente, así como las diversidades sexuales son confrontadas a la vez que estigmatizadas. De parte del Estado, no es menor que la violencia policial aún se justifica desde la "portación de rostro y ropa". Si bien en el CJE nos hemos tomado tiempo para poner en agenda estos puntos y problematizarlos, nunca parece suficiente. La frecuencia mensual, los tiempos dispersos, las dificultades para sostener procesos, sumado a nuestras propias excusas como adultes facilitadores, objetivizan resistencias y ralentizan los procesos de participación y protagonismo juvenil.

Una pregunta que nos venimos haciendo desde hace ya un tiempo es: ¿qué sentidos le damos a la participación juvenil en el CJE? ¿participación para qué? En la Caja de Herramientas sobre Participación Juvenil en el Liceo (Chile), Duarte Quapper destaca algunas nociones de

participación que nos acercan a los debates sostenidos entre les adultes facilitadores y con les delegades jóvenes del CJE:

> "participación entendida como una práctica con sentido emancipatorio […] la participación sustantiva, que es aquella en la que se produce una redistribución del control y del poder en la toma de decisiones, es decir, que entre los distintos actores decidan y actúen, y que considera las capacidades y saberes de todos. De otro modo, los procesos pueden convertirse en simulacros de participación. Este simulacro es aquello que el autor denomina participación funcional, la cual existiría en tanto que aporta a iniciativas que ya fueron decididas por aquellos que tradicionalmente han tenido el control y el poder" (p.6).

En este sentido, y a modo de ejemplo, durante el año 2019, les jóvenes delegades señalaron a les estudiantes universitarios que les acompañan y colaboran de manera más cercana, que querían "saber qué pasaba los miércoles en las reuniones de facilitadores" y que querían "participar de lo que pasaba ahí". Cuando les estudiantes plantearon esto, nos sorprendimos porque nuestra mirada sobre las reuniones de facilitadores indicaba que éste era un espacio de socialización de las planificaciones que realizan les jóvenes sobre los encuentros mensuales y resolución de aspectos logísticos que se desprenden de estas planificaciones.

Sin embargo, esta separación de espacios en días diferenciados (sábados y miércoles) instaló la curiosidad por lo pasa entre "grandes" y, en cierta forma, cierto malestar por la forma en la que se terminan de cerrar las decisiones sobre los encuentros del CJE. Nuestra respuesta aprehendida fue la de "¡qué bueno! Que vengan los miércoles a nuestra reunión". Y ahí apareció la interpelación que nos invitó a desaprender para volver a aprender: "¿por qué tienen que venir elles a nuestra reunión? Les jóvenes van a la escuela los miércoles, no podrían estar en este espacio por cuestiones de tiempos y obligaciones. En realidad, somos nosotres los que deberíamos realizar las reuniones los días sábados junto con les jóvenes", lo cual nos puso frente a un desafío ulterior, dado que para muches los horarios laborales transitan en los (días) estipulados por el Estado. Puesto que los sábados en los que se realiza los encuentros, son recuperados como horas extras contra franco compensatorio para algunes, espacio de militancia para otres u horarios de práctica estudiantil para otres (a lo que podemos sumar las condiciones precarias de contratación –monotributo– de quienes prestan servicio al Estado), entonces, en una mera cuestión logística de funcionamiento interno del espacio, se problematiza la noción de participación sustantiva. En otras palabras, ¿es posible la "negociación" –entiéndase, reconocimiento formal desde la gestión de gobierno de estos procesos de intervención– o, sin por ello negarlo, se trata de una excusa (más) que nuestras prácticas adultistas invisibilizan en la medida en que la justifican en las incongruencias del Estado?

Desde les facilitadores, al revisar registros de campo de la trayectoria histórica del espacio,

que acusa un déficit importante en cuanto a la sistematización de nuestras intervenciones y discusiones, aparecen otros "miedos" –¿les podemos llamar de esta manera?–, esto es, otras prácticas que larvan en los procesos de pluridominación, siendo la que emerge en torno a la violencia en el lenguaje una de las más cuestionables. Por caso, el grito, el grito docente, el límite puesto en el grito, la ¿amorosidad? investida en el grito. Quienes transitamos aulas en escuelas de sectores populares, vemos el llamado de atención a través del grito –y la mirada desde arriba hacia abajo parecería ser funcional al adultismo–, los aprendizajes de pasillo, esos que no son oficiales, pero que persisten a pesar de las modificaciones de escritorio.[13] El grito "amoroso" puesto en jaque, nos expone a nuestras propias dificultades como adultes en la construcción de otras formas vinculares donde los límites se sostengan en otros rituales. Pero la violencia en el lenguaje, no aparece sólo en el grito, aparece cuando no nombramos o evitamos nombrar vulneraciones cotidianas a los derechos, cuando somos les adultes los que prevalecemos con la palabra por sobre la de les niñes y jóvenes, cuando no le permitimos al silencio construir su magia de aprendizaje…

Otra práctica "miedosa" es la del no hacer. ¿Qué hacer con lo que les jóvenes dicen, desean, demandan? ¿qué hacer cuando los recursos hablan de otras posibilidades? ¿qué hacer ante los relatos de vulneraciones reiteradas? Muchas veces, la salida es el no-hacer. El relato abruma. La salida individual abruma. Si la salida colectiva –que reafirmamos– es más compleja, esta necesita otros procesos, otros tiempos; necesita resistir animándose a ir hasta el hueso, o incluso, entrar en él. La salida colectiva también abruma… y aparece el no-hacer.

5] Pensándonos…

Como intenta desandar Duarte Quapper a lo largo de su libro Discursos de Resistencias Juveniles en Sociedades Adultocéntricas,

> "somos herederos de una tendencia a pensarlo todo linealmente, aprendimos que la historia social era una sucesión de hechos inconexos y nuestra vida personal la suma de nuestros recuerdos. En esto tenemos pendiente recuperar la compresión del tiempo de nuestros pueblos originarios, para quienes, diciéndolo muy ligeramente, el ayer y el mañana nos habitan en cada hoy que vamos viviendo" (2006: 3).

Estas reflexiones nos encuentran pensando en esto mismo, en que el tiempo no se expresa en una linealidad sumatoria de aconteceres, sino en un movimiento espiralado de continuos aprendizajes, de encuentros con eses otres que nos devuelven en espejo nuestras más

[13] En Córdoba, seguimos hablando de "nueva institucionalidad" en relación al Sistema de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, porque junto con los documentos legislativos aprobados desde el año 2005 en adelante, las nuevas construcciones teórico-metodológicas, las formaciones realizadas desde ámbitos de gestión, aún conviven y perviven prácticas sostenidas en el enfoque de Patronato de Menores, la Situación Irregular de las Infancias, los modelos homogeneizadores en la educación, entre otros.

profundas pero vulnerables certezas, algunas difíciles de expresar con palabras.

Entonces, el animarnos a revisar nuestros rastros de colonialidad, patriarcado, adultocentrismo y cristiandad (Duarte Quapper, 2006), nos pone en un proceso espiralado de crecimiento interno para el que hace algunos años no estábamos preparados como colectivo. Sí para la crítica hacia afuera, muy poco para la crítica interna. Nuestras certezas de sostenernos en la propuesta del Movimiento de NATs (Piotti, 2019) nos posicionaba en la soberbia de sentirnos instituyentes de prácticas en el Estado.

Los 30 años de la Convención y los 10 años de encuentros como adultes facilitadores (7 de los cuales han transitado en gran parte por el CJE), nos desafió a recuperar y problematizar de manera paulatina y progresiva nuestros aprendizajes, los múltiples obstáculos, las rutinas, los miedos que atan decisiones..., pero más aún nos incentivó a escuchar los desafíos, a soltar las convicciones que nos empujan a dejarnos transformar por la participación juvenil organizada.

Mirarnos y animarnos a evaluar el espacio desde las múltiples dominaciones que nos atraviesan y en la concepción andina del tiempo, ahora nos coloca en la compleja tarea de trascender estas reflexiones y apostar a la participación como "práctica emancipatoria". Las devoluciones de les jóvenes en esta construcción colectiva ya comenzaron a marcar el camino. Sostenernos en el mismo, es el permanente desafío que nos invita a seguir caminando la utopía de que Un Mundo Mejor Es Posible.

Referencias bibliográficas

Clemente Adriana, coordinadora (2014). Territorios urbanos y pobreza persistente. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017) Mapeando el Cuerpo-Territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios. Clacso: Quito, Ecuador.

De Souza Santos Boaventura (2014) Derechos humanos, democracia y desarrollo. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. 1era edición. Bogotá, Colombia. Descargado de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44174/1/Derechos%20humanos%20democracia%20y%20desarrollo.pdf

Duarte Quapper, Claudio (2006). Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas. Disponible en http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122312

Duarte Quapper, Klaudio (s/d) Caja de Herramientas. Participación Juvenil en el Liceo. Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación y Departamento de Sociología de la Universidad de Chile

Liebel, M. (2018). "Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial", en Morales, S. - Magistris, G. (comp.) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Ed. El Colectivo: Bs. As.

Morales Santiago y Magistris Gabriela (comp) (2018). Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires: Editorial Chirimbote.

Naciones Unidas, Comité de Seguimiento de la Convención por los Derechos del Niño. Observación General N° 12, sobre el derecho de niños y niñas a participar. Ginebra, 25 de mayo al 12 de junio de 2009. Disponible en http://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF-bservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf.

Piotti, María Lidia (2019). Protagonismo Infantil y Trabajo Social. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.

Skliar, C. (2010). Mirar la infancia por lo que es, conferencia de Portal @prender - Entre Ríos. Tomada el 27.11.19, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=JTi5OsOqJUc.

SIMPOSIO

Espacio de reflexión de prácticas/miradas reduccionistas en Salud Mental y Educación

Coordinadorxs: Carlos Arias Grandio (UNC/CONICET), Mariana Cruz (UNC) y Juan Saharrea (UNC/CONICET)

La búsqueda de claridad en la comprensión de las problemáticas de campos como la salud mental o la educación se puede ver favorecida por trabajos interdisciplinarios en los que participen las distintas personas involucradas de acuerdo con un enfoque de derechos y no como meros objetos de intervención/investigación. Sin embargo, hay un conjunto de prácticas investigativas y técnicas que se fundamentan en un reduccionismo biológico que tensionan directamente con el enfoque de derechos, y que se han establecido, o buscan establecerse, como hegemónicas en los campos y entornos académicos de las ciencias sociales y las humanidades.

El reduccionismo se expresa tanto en la conceptualización de las problemáticas y de las soluciones, como en los vínculos con otras disciplinas, bien en la manera en que se construyen las teorías o en la que se privilegian determinadas metodologías y criterios de validez del conocimiento. Si bien este reduccionismo puede rastrearse en la historia de la conformación de las distintas disciplinas, actualmente lo identificamos en el campo de la salud en el denominado "modelo biomédico", y en distintas formas disciplinarias.

Por ejemplo, en la psiquiatría encontramos la "neuropsiquiatría" o "psiquiatría biológica-tecnológica", en la psicología la "neurociencia cognitiva" y en el campo de la educación la "neuroeducación", aunque más recientemente se ha extendido a una diversidad de ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades, donde se habla de "neurociencia aplicada". Estas disciplinas ofrecen lecturas de diversas problemáticas desde sus marcos teóricos, sostenidas por evidencias recogidas a partir de la aplicación de una metodología investigativa particular, y una serie de prescripciones prácticas fundamentadas en esta evidencia científica, que vendrían a superar los problemas que las prácticas existentes no pudieron resolver. En este simposio propusimos un espacio para la reflexión sobre este tipo de propuestas reduccionistas. Apuntamos a trabajos que aportortaran a hacer explícitos sus supuestos filosóficos, teóricos o metodológicos y/o a contextualizaciones históricas y locales, a partir de ejemplos prácticos concretos de nuestro contexto.

La formulación clínica en el campo de la salud mental
Comparación entre las características del abordaje psicológico y el abordaje psiquiátrico de casos de psicosis

DI PERSIA, NICOLÁS (UNC/UPC)
nicodipersia@gmail.com

Resumen

Se presentan resultados de una primera fase de una investigación en curso que aborda el problema de la formulación clínica en psicoterapia (FCP). **Objetivos:** identificar características del abordaje psicológico y el abordaje psiquiátrico en el campo de la salud mental, evidenciar aspectos específicos involucrados en el razonamiento clínico por parte de ambos tipos de abordaje e identificar características de la FCP de casos de psicosis. **Método:** entrevistas abiertas a un psicólogo clínico con orientación en psicoanálisis lacaniano y un médico residente en psiquiatría sobre ejes en profundidad acerca de su perspectiva clínica, el trabajo psicoterapéutico con pacientes psicóticos, criterios y métodos de diagnóstico, de valoración clínica, objetivos e intervenciones. Siguiendo los principios de la teoría fundamentada el material fue analizado cualitativamente con soporte informático Atlas.ti 7. **Resultados:** se evidencian diferencias en el abordaje psiquiátrico y el abordaje clínico psicológico en cuanto al rol atribuido al profesional, el tipo de intervenciones y la perspectiva clínica general sobre la psicosis. **Discusión:** las diferencias observadas permiten aportar elementos provisionales a un debate en torno a los atributos específicos de la FCP.

Palabras clave: formulación clínica, psicoterapia, psicosis, abordaje psicológico, abordaje psiquiátrico.

La formulación clínica en el campo de la salud mental Comparación entre las características del abordaje psicológico y el abordaje psiquiátrico de casos de psicosis

Investigación del proceso terapéutico

La investigación en psicoterapia intenta esclarecer la práctica clínica explorando y estudiando atributos específicos relevantes para el proceso terapéutico así como también comprender cómo se producen resultados (ya sean positivos –mejora de la sintomatodología o problemática- o negativos –ruptura y abandono del tratamiento). Es importante aclarar que la investigación en psicoterapia no implica la adherencia a un modelo teórico en

particular, por ejemplo: el que puede utilizar un terapeuta en su práctica clínica, sino que busca comprender elementos propios de la práctica que son compartidos por la mayoría de los modelos teóricos (Krause & Altimir, 2016).

Dos orientaciones predominantes se destacan al interior del marco de investigación en psicoterapia: una, dirigida a la evaluación de los *resultados* terapéuticos, y la otra enfocada en los *procesos* terapéuticos (Horvath, 2016). La primera de ellas ha estado ligada al origen y fundamentación de los distintos modelos psicoterapéuticos mientras que la segunda, más tardía (desde fines de los 70´s), se ha focalizado en el esclarecimiento de los procesos de cambio que ocurren dentro del abordaje psicoterapéutico (Greenberg, 1986), es decir, intenta comprender *cómo* y *qué* es lo que cambia en el consultante durante el proceso terapéutico[1].

Principales resultados de la investigación del proceso terapéutico

El proceso terapéutico posee atributos específicos que lo caracterizan. Entre ellos ocupa un lugar central la *relación terapéutica* que se despliega en el desarrollo del tratamiento y que plantea, como luego se analizará en detalle, la identificación y resolución de un *problema psicológico*, involucrando diversas instancias de *generación y construcción de significado clínico* (Krause, 2005; Montesano & Caro, 2016).

Procesos específicos característicos y a la base de la mayoría de los enfoques y modelos terapéuticos (denominados factores comunes) funcionan activamente de modo tanto explícito como implícito bajo objetivos generales perseguidos por los diversos abordajes clínicos así como también en intervenciones y en la conceptualización del caso (Koemeda-Lutz, et al., 2016; Krause, 2005; Krause & Altimir, 2016; Wampold, 2015).

La relación terapéutica o alianza terapéutica (Bordin, 1979) permite poner en primer plano el marco de vinculación que se genera entre consultante y terapeuta destacando el atravesamiento que ésta tiene en todo el proceso y siendo asociada al principal factor de efectividad en los procesos que alcanzan resultados exitosos.

---

[1] En nuestro contexto sudamericano no estamos habituados a asociar psicoterapia con investigación, sino más bien a aquella con abordaje clínico; a su vez se tiende a asociar la psicoterapia con el abordaje centrado principalmente en el paciente o consultante, mientras que poco se suele considerar la perspectiva del terapeuta por fuera de su marco teórico de adherencia. En cambio, en contextos académicos como el norteamericano o el europeo, hablar de investigación y de práctica clínica remite a áreas más aproximadas (Krause, 2005). El enfoque del presente estudio propone, en consonancia con los mencionados contextos académicos, conceptualizar la práctica clínica como un ámbito ligado a la investigación. Dicho enfoque no tiene en toda la Provincia de Córdoba un grupo formado y estable con capacitación específica en investigación en psicoterapia con el cual dialogar. Dentro de Argentina solamente en Buenos Aires se encuentra un equipo de investigación (el liderado por Andrés Roussos de la Univ. de Belgrano). Por su parte, en el contexto sudamericano la situación no cambia sustancialmente; en Santiago de Chile se encuentra otro equipo (dirigido por Mariane Krause). Otros desarrollos menos sistemáticos se observan en Uruguay, Brasil y Colombia.

Este aspecto relacional implicado en toda alianza terapéutica plantea un tipo de *construcción social*, y es que el significado que se puede alcanzar en el marco de la relación terapéutica depende del establecimiento de un mutuo acuerdo entre ambos, consultante y terapeuta. Es así que el proceso de comunicación entre paciente y terapeuta exige una elaboración conjunta que debe acoplarse al transcurso del proceso terapéutico, el mismo que Mariane Krause (2005) asocia a un proceso de construcción de "un contexto de significado psicológico" el cual está supeditado a ciertas normas en base a las cuales dichos contenidos son construidos. Proceso que a su vez implica roles diferenciados para cada uno, es decir, que la relación terapéutica necesariamente se produce en un marco de asimetría y roles bien diferenciados.

La elaboración de significado clínico es central en el proceso terapéutico porque está vinculada también a otros aspectos tales como: ¿cómo percibe el psicoterapeuta la problemática que le presenta el consultante?, ¿en base a qué criterios genera éste una elaboración inicial del problema?, ¿cómo se pasa de la elaboración de un problema a un hecho clínicamente significativo? y finalmente ¿qué rol tienen los propios criterios, juicios y valoraciones de los terapeutas para la construcción de significado clínico?

No se podrá desarrollar aquí *in extenso* las respuestas a todos estos interrogantes, pero sí podemos aportar una perspectiva orientadora. En particular resulta interesante la propuesta de Williams y Levitt (2007) quienes exploraron en un estudio exploratorio el impacto y la utilidad de *valores y visiones de mundo* del terapeuta en el proceso terapéutico. Para ello entrevistaron a terapeutas experimentados acerca del empleo de criterios que empleaban en sus procesos terapéuticos. Un elemento sobresaliente del análisis mostró que una serie de acciones recurrentes consistía en intentar *conocer, empatizar y contener* a la persona y, junto a esto promover también un proceso de *agencia* y un *rol activo* por parte de la misma para promover así una posición más *responsable* respecto de su problema. Todas estas acciones y maniobras terapéuticas perseguían objetivos u orientaban intervenciones que sostenidas en *valoraciones e ideas de persona* que ingresaban al proceso terapéutico con el objetivo de configurar una imagen más o menos explícita sobre el paciente, el tratamiento y los criterios que incidirán en el logro de objetivos terapéuticos.

En un plano teórico y conceptual, unos años antes ya Kirmayer (1989) insistía en este mismo punto al hacer referencia a que toda psicoterapia se organiza, ya sea de modo expreso o tácito, en torno a conceptos sobre lo que es ser persona, gozar de salud mental, y una serie de nociones morales y valores acerca de la vida, los problemas y los conflictos. Aspectos que por lo general no ingresan dentro de un plano de saberes *formales* ni anclados en modelos teóricos pero que sí tienen un rol importante en el proceso terapéutico.

Es así que estudios como los mencionados pueden esclarecer elementos y criterios que inciden en el proceso terapéutico y ayudar a comprender la elaboración de significados clínicos y cómo son empleados por los terapeutas.

Un aspecto adicional que vale la pena de ser mencionado es que en éste marco de investigación no sólo interesa la perspectiva profesional sino que también es relevante la perspectiva del consultante sobre su propio proceso terapéutico.

Entre las principales características asociadas a procesos terapéuticos exitosos se han identificado en base a entrevistas a consultantes variados elementos considerados centrales en su proceso terapéutico (Krause, 2005). Entre los principales ha sido identificado: una sensación positiva respecto del vínculo con su terapeuta, sensación de ser comprendidos y la posibilidad de desarrollar un mayor compromiso con el problema que les aquejaba, aumento de su responsabilidad, seguridad y autoreflexión.

Estos hallazgos concuerdan con descripciones elaboradas por Krause (2005) acerca de las características que presentan las problemáticas más habituales en psicoterapia. Según esta autora en un primer momento las problemáticas o conflictos suelen vivenciarse como externas a la persona ("la culpa es de los demás"), por lo general vividas en forma pasiva o victimizante ("me hicieron...") o ineficaz frente al mismo ("no puedo..."). También se suele atribuir el inicio del conflicto personal a un hecho o evento actual generalmente con escasa o nula referencia a la infancia; también sin una clara conexión con elementos biográficos los cuales suelen ser acotados (Krause, 2005).

De modo concordante con estos resultados, tanto terapeutas como consultantes, suelen asociar procesos terapéuticos exitosos a mayores niveles de agencia, responsabilidad y seguridad por parte de los consultantes frente a las problemáticas planteadas (Williams & Levitt, 2007), así como también un mayor nivel de articulación entre los hechos actuales con los pasados, en una red más rica de asociaciones si se compara a personas que han transitado por procesos terapéuticos exitosos con personas que no han realizado psicoterapia (Krause, 2005).

Formulación clínica en psicoterapia

El campo de la formulación clínica en psicoterapia (en adelante FCP) se conecta íntimamente con el desarrollo de la investigación del proceso terapéutico. En los últimos 20 años se ha visto incrementado el reconocimiento y la importancia atribuida al proceso de FCP y actualmente constituye un campo de investigación con un amplio panorama de desarrollo que precisa todavía de contrastación empírica (Montesano & Caro, 2016).

En general se reconoce que para tomar decisiones clínicas y para conducir el tratamiento las estrategias a seguir por parte del terapeuta no están delineadas por el diagnóstico ni por el marco teórico de adherencia exclusivamente, sino por formulaciones clínicas que en muchos casos pueden ser implícitas e inestructuradas (Godoy & Haynes, 2011). Es por esto que la FCP se define generalmente como un eje central de la práctica basado en una

hipótesis acerca de las causas o situaciones que generan y/o sostienen los problemas psicológicos, interpersonales o conductuales de una persona, vinculando el marco teórico o perspectiva del terapeuta con el desarrollo particular del proceso clínico generando así un nexo entre el diagnóstico, la concepción general del tratamiento, la planificación, los objetivos y las intervenciones (González Bravo, 2009; Johnstone & Dallos, 2006; Montesano & Caro, 2016).

Algunos *efectos colaterales* (Krause, 2005) producidos por la investigación del proceso terapéutico se acoplan a nociones íntimamente ligadas a la FCP. En especial se destaca con cada vez mayor claridad la necesidad de un distanciamiento de las categorías psiquiátricas de diagnóstico y la importancia de la c*onstrucción de significados clínicos* en torno a los *problemas subjetivos del consultante*.

Veremos a continuación en detalle en qué consisten estos *efectos colaterales*.

Distanciamiento de las categorías psiquiátricas de diagnóstico

El modelo biomédico en el ámbito psiquiátrico implica una serie de supuestos que giran en torno a la práctica psiquiátrica y a la centralidad atribuida al diagnóstico. Las consecuencias que tiene la adopción en psicoterapia de un lenguaje psiquiátrico implican la adopción del modelo biomédico de la enfermedad mental y la concepción de que diagnosticar es equivalente a clasificar (Laplantine, 1999). Todo ello junto a una pretendida neutralidad teórica y objetividad por parte del diagnostiador y una perspectiva sobre las decisiones clínicas y el razonamiento clínico basada exclusivamente en procesos cognitivos (Berrios & Chen, 1993; Garb, 1996; Razzouk et al., 2006). El DSM incorpora a su vez la mayoría de estas nociones bajo la presunción de que la clínica psicológica y la clínica psiquiátrica comparten los mismos supuestos (Di Persia, 2016).

Existe actualmente un debate interesante entre dos perspectivas diferentes sobre la FCP. Por un lado, en la línea de Tracy Eells, psiquiatra estadounidense que ha realizado una importante e influyente trayectoria de investigación empírica sobre FCP desde la que intenta describir procesos y factores que condicionan la forma en que el terapeuta conceptualiza el caso clínico, destacándose especialmente sus estudios sobre incidencia del nivel de experiencia en la FCP (Eells & Lombart, 2003; Eells et al., 2005; Eells et al., 2011).

Otros conceptos relevantes dentro de la línea de Eells se vinculan con la asunción de que el *elemento central* para la FCP es el diagnóstico (psiquiátrico). Es notable en este sentido el hecho de que en sus estudios no hay discriminación del desempeño clínico de psicólogos y psiquiatras ya que en los estudios citados ambos tipos de profesionales están integrados como parte de una misma muestra de participantes. Esto lleva a suponer que en sus estudios no se considera que haya diferencias significativas entre ambas poblaciones de

profesionales a la hora de realizar una FCP, coincidiendo de este modo con el postulado del modelo biomédico que es reproducido en el DSM.

En contraposición a esta perspectiva se encuentra la propuesta de Lucy Johnstone (2017), psicóloga clínica inglesa, que plantea que la FCP puede considerarse una *alternativa* al diagnóstico psiquiátrico. Para esto la autora parte de considerar al abordaje clínico psicológico como enfocado esencialmente sobre la identificación y construcción de problemáticas subjetivas (o lo que hemos referido en este estudio también como procesos de construcción de significado clínico siguiendo la terminología de Krause, 2005). Asimismo levanta frente a Eells la misma crítica que recae sobre el modelo biomédico, es decir, enfatizando que su aplicación en psicoterapia no está justificada ni por el tipo de trabajo clínico que realiza un terapeuta ni por los efectos patologizantes y estigmatizantes que dicho modelo le imprime a la práctica, argumentando a su vez que de todas formas los elementos que circundan al diagnóstico psiquiátrico no son centrales para el proceso terapéutico.

Reconociendo que aún faltan datos empíricos provenientes de la práctica clínica que ayuden a resolver o encaminar este debate se propone a continuación mostrar los resultados de un estudio piloto que forma parte de una investigación doctoral en curso que puede colaborar y orientar la problemática planteada.

Características principales de la formulación clínica en casos de psicosis según tipo de abordaje clínico (psicológico o psiquiátrico)

Fue realizado un análisis piloto en base al re-análisis de material de entrevistas con terapeutas obtenido de un estudio previo (Di Persia, 2012, 2019). Dicho material fue re-contextualizado sobre la base de nuevas preguntas de investigación surgidas de un proyecto doctoral en curso. El material de análisis se obtuvo a partir de dos entrevistas abiertas en profundidad realizadas a un psicoanalista con orientación lacaniana y a un psiquiatra. Las entrevistas estuvieron orientadas en base a ejes generales que abarcaban nociones y criterios acerca de aspectos de la práctica clínica, objetivos terapéuticos que plantean, intervenciones que realizan, tipo de abordaje que proponen, características principales identificadas en los casos clínicos (enfocados principalmente en casos de psicosis), entre otros. Las entrevistas fueron transcriptas y analizadas siguiendo los principios de la teoría fundamentada y con soporte informático Atlas.ti 7.

Los resultados mostraron diferencias en ambos tipos de abordaje de la psicosis. Se observó también criterios distintivos y característicos que pueden asociarse a sus modelos teóricos y científicos de adherencia.

Entre los principales puntos de comparación se observó que:

| *La noción de diagnóstico recibió en ambos modelos una consideración distinta.*

Circunscripta al diagnóstico diferencial (comparativo) en el abordaje psiquiátrico, el psicólogo en cambio la asoció, de manera más amplia, a un modo de comprensión en profundidad.

| *El psiquiatra fue más semiólogo y el psicólogo más teórico.*

El psiquiatra empleó criterios provenientes de clasificaciones y manuales (DSM y CIE) orientados a identificar signos y síntomas con fines diagnósticos. Expresó por ejemplo:

> *"soy de observar al paciente y no tan solo escucharlo. Entonces, incluso en la práctica clínica, a veces, muchas veces tenía esta sensación de decir: me parece que no es lo que estamos pensando, investiguemos otra cosa. Entonces, esto muchas veces me ayuda a mí a buscar"*

Por su parte, el psicólogo utilizó un criterio diagnóstico más focalizado y simple, vinculando también referencias a términos y conceptos teóricos específicos:

> *"la forclusión del nombre del padre produce un déficit, una falta que genera la psicosis, entonces, que un sujeto diga "no me falta lo que me robaron, me falta lo que nunca tuve" uno puede decir, cómo a alguien le puede faltar lo que nunca tuvo, para que algo falte primero debe haber estado. (…) La referencia a la falta de la forclusión paterna que es la que produce la psicosis en la teoría psicoanalítica"*

| *El psicólogo se enfocó en problemas y el médico en la enfermedad.*

El psicoanalista se centró en la experiencia subjetiva de angustia del paciente ("algo que va mal"), diferenciando a un "problema" subjetivo de toda noción de "enfermedad":

> *"si (…) tu delirio no te complica la vida, no pone en riesgo tu vida ni la de otros (…), y te permite andar por el mundo...bueno... sos un sujeto simpático, pero no por eso te vamos a decir que estás enfermo"*

El abordaje psiquiátrico, por otro lado, se orientó en base a una perspectiva claramente asociada a la idea de enfermedad, tal como se describe a continuación.

| *El psiquiatra tendió a ver en la psicosis un tipo de enfermedad más grave y limitante.*

Desde el abordaje psiquiátrico se concibió a la psicosis como una enfermedad de tipo grave y limitante, asociada a un daño severo en la calidad de vida de la persona. Este grupo de pacientes fue percibido como una población "difícil" que plantea desafíos para el abordaje terapéutico y sobre la cual construir una "demanda" o problema subjetivo a trabajar es

sumamente arduo debido a que son propensos a externalizar el problema, a depositar el saber en el médico y descansar en la medicación como única solución.

La mayor gravedad atribuida a los casos de psicosis posiblemente esté asociada a una íntima relación establecida entre psicosis y enfermedad, así como también el contexto hospitalario ofrece un conjunto más amplio de situaciones críticas, de peligro y riesgo, con una estrecha vinculación al empleo de psicofármacos en casos considerados más "graves".

|*En el abordaje clínico psicológico es el consultante quien ocupa el lugar central mientras que en el abordaje psiquiátrico lo ocupa el médico.*

El psicoanalista subrayó la importancia de ser "cauto" y considerar determinados aspectos del discurso como sumamente sensibles. El objetivo es "no desestabilizar" al sujeto, por lo tanto, se centra en la posición subjetiva particular de la persona: "escuchar qué es lo que falló. Si escucho qué es lo que falló entonces tengo que saber que de eso no se puede hablar". (…) "Con la psicosis sí hay que ser muy cauto porque si no puedes producir estragos".

En el abordaje psiquiátrico, en cambio, el clínico ocupa un lugar más central en relación a las decisiones y las intervenciones (principalmente en aquellos casos de mayor gravedad). En casos en que es indicada una medicación se busca que el paciente "siga con sus funciones diarias", mientras que la internación es indicada principalmente ante riesgo de peligrosidad. En casos leves el abordaje y los objetivos son diferentes. El alivio de síntomas y la medicación pueden ser ubicados en otros contextos y observados en base a criterios distintos. Se puede trabajar con la angustia de la persona y ampliar los objetivos terapéuticos:

> *"Yo en un consultorio, puedo citarla una vez por semana y trabajar con lo que el paciente dice, y no indicar en la primera entrevista, ni en la segunda, sino cuando yo considero, indicar medicación".*

Discusión

El presente estudio se orientó en base a resultados preliminares obtenidos de una investigación doctoral en curso y se propuso ofrecer una exploración teórica acerca de conceptos que engloban la problemática de la FCP en el campo de la salud mental. En base a entrevistas abiertas realizadas a un psicólogo clínico con orientación en psicoanálisis lacaniano y un médico residente en psiquiatría sobre ejes generales tales como su perspectiva clínica sobre el trabajo psicoterapéutico con pacientes psicóticos, criterios y métodos de diagnóstico y valoración clínica y objetivos e intervenciones propuestas, entre otros, fueron obtenidos resultados que permiten considerar y poner en acción algunas hipótesis provisionales surgidas del proyecto doctoral.

Entre los principales tópicos que se ponen en diálogo con estos resultados se encuentran:

el campo de investigación y conceptualización de la FCP, estudios sobre el desempeño de terapeutas de diferentes marcos científicos y teóricos, el ámbito de la salud mental y el abordaje de la psicosis.

Retomando el debate anteriormente planteado entre la perspectiva de Johnstone vs. Eells, o en otras palabras, la perspectiva de la FCP como alternativa al diagnóstico vs. el diagnóstico psiquiátrico como central en el proceso de FCP, se puede advertir que hay diferencias significativas en los dos tipos de abordaje que ameritan una atención más focalizada en algunos puntos centrales.

Por parte del abordaje psicológico se observó que el clínico es:

| más expectante y cauto,

| menos intervencionista;

| intervenciones y objetivos terapéuticos más flexibles,

| intervenciones focalizadas en el problema subjetivo,

| se apunta a una estabilización de la psicosis y a una "sustitución" de los elementos más rígidos del delirio;

| criterios diagnósticos son más simples, tomados de la psiquiatría clásica, focalizados en síntomas positivos y asociados de manera directa a conceptos teóricos;

| la psicosis es considerada como más amplia y menos grave;

| al consultante se le otorga un lugar central y activo en el proceso

| la perspectiva de trabajo clínico se considera más amplia y menos problemática.

El abordaje psiquiátrico, por otro lado, se caracterizó por considerar:

| el clínico como más intervencionista y ocupando lugar más central en el proceso terapéutico;

| intervenciones y objetivos terapéuticos más específicos, focalizados en el alivianamiento de síntomas, en la mejora de la calidad de vida y en la idea de riesgo y peligro en los casos más graves;

| criterios diagnósticos más amplios y específicos, atendiendo a aspectos semiológicos relacionados a manuales psiquiátricos (DSM, CIE) y destacando la atención sobre síntomas positivos y negativos;

| psicosis considerada como una "enfermedad" más grave y limitante;

| consultante con un rol más pasivo

| perspectiva de trabajo clínico percibida como más difícil de lograr.

Ante las diferencias observadas entre ambos abordajes se hace necesario poner en cuestión la perspectiva de Eells (Eells & Lombart, 2003; Eells et al., 2005; Eells et al., 2011) de considerar como abordajes equivalentes a las provenientes de dos modelos distintos como son el psiquiátrico y el psicológico analizados en el presente estudio. También se hace necesario reducir la centralidad atribuida al modelo biomédico como marco científico que debe orientar la práctica y la investigación psicoterapéutica.

Por todo esto se considera relevante profundizar en los procesos involucrados en la FCP. Para ello es importante orientar la exploración del razonamiento clínico y la generación de significado clínico en base a características y atributos específicos tales como los que han sido explorados en ésta línea de investigación. Por ejemplo, los procesos derivados de la relación terapéutica y la especificidad que propone el abordaje psicológico en relación a la *construcción de problemas subjetivos*.

Puede considerarse también acertada la crítica que Johnstone hace al abordaje psiquiátrico como un modelo que posee menos elementos y recursos para desarrollar procesos de agencia, responsabilidad y autodeterminación en consultantes pertenecientes a una población clínica como la psicótica, coincidiendo en este punto con otros estudios similares (Galbusera, Fellin & Fuchs, 2019; Johnstone, 2017; Johnstone & Dallos, 2006; Vanheule, 2017).

En torno a estudios sobre FCP es importante señalar que existe una notable carencia de investigaciones sobre procesos específicos que se emplean en casos de psicosis, lo cual posiblemente limita el esclarecimiento de las acciones específicas que realiza el terapeuta, generándose así un terreno más proclive para la reproducción de algunos prejuicios, como pueden ser: que la psicosis deba ser tratada en contextos más biomédicos por ejemplo, o que un psicólogo y un psiquiatra realizan abordajes clínicos equivalentes.

Para subsanar estas carencias se propone ampliar las perspectivas propuestas en el presente estudio, las cuales estuvieron limitadas a un pequeño estudio piloto en el marco de un proyecto de investigación en curso y profundizar las líneas principales que existen entre el debate presentado a fin de poder realizar una contribución con mayor caudal de datos.

Referencias bibliográficas

Berrios, G. & Chen, Y. (1993). Recognising psychiatric symptoms. Relevance to the diagnostic process. *British Journal of Psychiatry*, 163, 308-314.

Bordin, E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-260. Doi: 10.1037/h0085885.

Di Persia, N. (2012). *Esquemas de razonamiento clínico en psicoterapia: su incidencia en el diagnóstico y la intervención*. (Tesina de grado no publicada). Universidad Nacional de Córdoba: Argentina.

Di Persia, N. (2019). Implicit Criteria Employed by Psychotherapists in Clinical Case Formulation. *Paidéia Vol. 29*, e2937. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2937

Eells, T. y Lombart, K. (2003). Case Formulation and Treatment Concepts Among Novice, Experienced, and Expert Cognitive-Behavioral and Psychodynamic Therapists. *Psychotherapy Research*; 13, 2; 187-204.

Eells, T., Lombart, K., Kendjelic, E., Turner, C. y Lucas, C. (2005). The quality of psychotherapy case formulations: a comparison of expert, experienced, and novice cognitive-behavioral and psychodynamic therapists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 579-589.

Eells, T., Lombart, K., Salsman, N., Kendjelic, E., Schneiderman, C. & Lucas, C. (2011). Expert reasoning in psychotherapy case formulation. *Psychotherapy Research;* 21, 4; 385-399. Doi: 10.1080/10503307.2010.539284

Galbusera, L., Fellin, L., y Fuchs, T. (2019). Towards the recovery of a sense of self: An interpretative phenomenological analysis of patients' experience of body-oriented psychotherapy for schizophrenia. *Psychother Res*. Feb; 29(2), 234-250. Doi: 10.1080/10503307.2017.1321805.

Garb, H. (1996). The representativeness and pastbehavior heuristics in clinical judgement. P*rofessional Psychology: Research and Practice*, 27(3), 272-277. Doi:10.1037//0735-7028.27.3.272

Godoy, A. & Haynes, S. (2011). Clinical Case Formulation. Introduction to Special Section. *European Journal of Psychological Assessment*. Vol. 27(1), 1–3. Doi: 10.1027/1015-5759/a000055

González Bravo, L. (2009). Formulaciones clínicas en psicoterapia. *Terapia Psicológica,* 27(1), 93-102. Doi: 10.4067/S0718-48082009000100009.

Greenberg, L. (1986). Change process research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(1), 4-9. Doi: 10.1037/0022-006X.54.1.4

Horvath, A. (2016). Emerging trends in psychotherapy process research / Tendencias emergentes en la investigación del proceso psicoterapéutico. *Estudios de Psicología*, 37, 225–258.

Johnstone, L. & Dallos, R. (Eds.). (2006). *Formulation in Psychology and Psychotherapy.* New York: Routledge.

Johnstone, L. (2017). Psychological Formulation as an Alternative to Psychiatric Diagnosis. J*ournal of Humanistic Psychology.* 1–17. Doi: 10.1177/0022167817722230

Kirmayer, L. (1989). Psychotherapy and the cultural concept of the person. *Santé, Culture, Health*, 6 (3), 241-270.

Koemeda-Lutz, M., Crameri, A., Tschuschke, V., Schulthess, P. y A. von Wyl. (2016). Therapists' Interventions in Different Psychotherapy Approaches: Category and Temporal Aspects. *International Body Psychotherapy Journal.* The Art and Science of Somatic Praxis, 15, 2: 37 – 65.

Krause, M. (2005). *Psicoterapia y Cambio. Una mirada desde la subjetividad.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Krause, M. y Altimir, C. (2016). Introducción: desarrollos actuales en la investigación del proceo psicoterapéutico. *Estudios de Psicología*, 37:2-3, 201-225. Doi: 10.1080/02109395.2016.1227574

Laplantine, F. (1999). A*ntropología de la enfermedad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. del Sol.

Montesano, A & Caro, C. (2016). [Editorial] Formulación de Caso en Psicoterapia. *Revista De Psicoterapia*, 27(104), 1-3.

Razzouk, D., Mari, J. J., Shirakawa, I., Wainer, J., y Sigulem, D. (2006). How do experts recognize schizophrenia: The role of the disorganization symptom. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(1), 5-9.Doi:10.1590/S1516-44462006000100003

Vanheule, S. (2017). *Psychiatric Diagnosis Revisited. From DSM to Clinical Case Formulation.* Switzerland: Palgrave Macmillan.

Wampold, B. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry;*14, 270–277.

Williams, D. y Levitt, H. (2007). A Qualitative Investigation of Eminent Therapists' Values Within Psychotherapy: Developing Integrative Principles for Moment-to-Moment Psychotherapy Practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 17, (2), 159-184.

¿Puede la Neurociencia informar al Psicoanálisis?
Análisis de la propuesta de François Ansermet y Pierre Magistretti

GUZMÁN, BRANCO (Facultad de Psicología - UNC)
branco.guzman@hotmail.com

ARIAS, CARLOS (Instituto de Investigaciones Psicológicas, IIPsi-CONICET - UNC)
carlosargr@gmail.com

Resumen

La intersección de Ansermet y Magistretti (AyM) se propone con objetivos de superar otras formas de relación entre psicoanálisis y neurociencias, que respete sus "órdenes heterogéneos" sin caer en reduccionismos. Esta forma de relación ofrece, para los autores, la posibilidad de diálogo a partir del supuesto de que ambas disciplinas comparten una "realidad biológica": la plasticidad. En este trabajo presentamos el avance de un análisis crítico de esta propuesta atendiendo a qué neurociencias y qué psicoanálisis se ponen en juego, a cómo se relacionan ambas disciplinas, a los usos de algunos términos teóricos y a algunas falacias y reduccionismos. Identificamos que AyM hacen un uso vago de términos técnicos que les permite a los autores producir un discurso aparentemente armónico entre las dos disciplinas. Su definición técnica de plasticidad sitúa este término en la lógica de la teoría de consolidación-reconsolidación. Esta definición condiciona el trato de los términos psicoanalíticos, que son reducidos o traducidos al lenguaje de esta teoría. Además identificamos un trato asimétrico a las disciplinas, en el que la neurociencia se presenta bajo una lógica de progreso, mientras que el psicoanálisis aparece como dependiente de la biología. En conclusión, consideramos que AyM no cumplen sus objetivos y reproducen problemáticas de otras propuestas previas.

Palabras clave: Neurociencias, Psicoanálisis, Intersección, Plasticidad, Epistemología

¿Puede la Neurociencia informar al Psicoanálisis? Análisis de la propuesta de François Ansermet y Pierre Magistretti

Entre los autores que han reflexionado sobre los (des)encuentros entre psicoanálisis y neurociencias encontramos quienes, amparados en argumentos de naturaleza filosófica o metodología, sostienen que se tratan de paradigmas o programas de investigación

diferentes, con distintas lógicas teóricas, objetivos y posicionamientos éticos y que acercar el psicoanálisis a las neurociencias supondría la renuncia a supuestos fundamentales (Lombardi, 2018; Yellati, 2019). Otros consideran que los avances tecnológicos permiten *identificar* la organización neuronal de la dinámica mental lo que habilita un abordaje experimental del psicoanálisis reduciendo las especulaciones teóricas (Solms y Turnbull, 2013). Un tercer grupo considera que las neurociencias pueden llegar a *corroborar* hipótesis psicoanalíticas, contribuyendo a una mayor precisión conceptual y un mayor distanciamiento de prácticas 'pseudocientíficas' (Pommier, 2004). También sostienen que determinados resultados experimentales de las neurociencias presentan sesgos en su interpretación si no se acude a otros marcos referenciales (como la influencia del vínculo investigador-sujeto experimental en los datos). Finalmente identificamos autores que establecen determinados puntos en común (*intersecciones*) entre psicoanálisis y neurociencias, que supuestamente permiten la generación de un marco conceptual mínimo y compartido. En las intersecciones se habilitaría el abordaje en conjunto de determinados hechos, donde *convergen* y se *integran* aspectos de ambos campos, tanto en lo que concierne a datos experimentales o clínicos como a aspectos teóricos. Con la intersección se busca evitar la reducción explicativa y ontológica, la síntesis o superposición de un campo a otro, y producir una articulación a través de ciertos conceptos o fenómenos que implica una afectación de ambos campos sin que estos pierdan sus particularidades distintivas (Ansermet y Magistretti, 2006).

En este trabajo proponemos analizar críticamente la propuesta de intersección de Ansermet y Magistretti (AyM), atendiendo a las teorías neurocientíficas y psicoanalíticas que incluyen y algunos de los problemas que identificamos, como omisiones, tratamientos vagos de conceptos, reduccionismos y falacias[1].

La neurociencia en la intersección de AyM

Para AyM (2006) neurociencia refiere a un "campo" o "área". En los textos que revisamos, la mayor parte de los términos teóricos neurocientíficos (como representación, huella, engrama o consolidación-reconsolidación) están vinculados a teorías que asumen procesamiento de información[2]. En concreto, toman elementos de la teoría de la consolidación-reconsolidación, que asume dos fases, consolidación y reconsolidación, responsables de la estabilización de la memoria en el cerebro: la primera ocurre cuando la información es adquirida por primera vez, y la segunda cuando "una memoria"[3] ya almacenada es reactivada (Alberini et

[1] Revisamos las principales publicaciones en las que desarrollan la intersección (Ansermet y Magistretti, 2006; 2011; Alberini, Ansermet y Magistretti, 2013; Escobar, Ansermet y Magistretti, 2017).
[2] También recurren eventualmente a conceptos que provienen de otras teorías cognitivas, como la gramática generativa o la teoría cognitiva corporizada (Escobar, Ansermet y Magistretti, 2017).
[3] En el libro de Alberini y colaboradores destinado a la hipótesis de consolidación-reconsolidación, donde AyM escriben un capítulo, aparecen referencias frecuentes al "borrado de la memoria". Por ejemplo, "es probable que nadie discuta en contra del tratamiento de los veteranos que sufren de trastorno de estrés postraumático al borrar los recuerdos a los que responden patológica y excesivamente (...)Sin embargo, si los delirios real-

al., 2013). Estas fases de la dinámica de la memoria pueden ser interrumpidas, impidiendo la formación de la memoria o incluso borrándola[4].

Este tipo de teorías asumen, como mínimo, la existencia de dos mundos (exterior e interior) y un sistema nervioso que permite la incorporación de información (input) a través de los sentidos y su posterior procesamiento-almacenamiento-recuperación[5]. La experiencia deja una huella en el sistema nervioso (engrama), que sería la representación interna de la experiencia o del mundo exterior, que estaría codificada en patrones de conectividad sináptica entre neuronas en el cerebro (Dudai, Karni y Born, 2015). El comportamiento se entiende como la salida ("output") del sistema nervioso, cuya actividad es descrita en términos biológicos, químicos o físicos (Kandel, Schwartz y Jessel, 2013, Purves et al., 2012). El comportamiento aparece como un tipo de actividad distinto y distinguible de la cognición y es tomado, a su vez, como un indicador de ésta o de la actividad del sistema nervioso[6]. El experimento es la herramienta metodológica fundamental y en un experimento típico el comportamiento es una variable dependiente construida, principalmente, a partir de medidas de latencia, frecuencia o magnitud, que se promedian. Mediante pruebas estadísticas se analiza si los tratamientos de interés afectan a la variación de las puntuaciones de grupos experimentales y controles. Es deseable que los distintos grupos sean similares en todas las variables excepto en el tratamiento que reciben. La concepción de comportamiento de la neurociencia, junto al compromiso de estudiar los términos mentales como procesos cerebrales, conduce a la necesidad de depender de definiciones operacionales en su proceso de construcción de conocimiento.

Es importante resaltar que el concepto técnico de plasticidad[7] que usan AyM se refiere a la interpretación de ciertos cambios neuronales observados en los experimentos que estudian "memoria" desde la teoría de consolidación-reconsolidación[8]. Este enfoque para el estudio de la memoria tiene una raíz importante en el campo del aprendizaje asociativo y en la metáfora del reflejo[9], que se manifiesta en la terminología que usan, en la importancia que

---

mente brindan algún beneficio al funcionamiento social, ¿es correcto borrarlos?" (Corlett y Taylor, 2013:284).

[4] En el libro de Alberini y colaboradores destinado a la hipótesis de consolidación-reconsolidación, donde AyM escriben un capítulo, aparecen referencias frecuentes al "borrado de la memoria". Por ejemplo, "es probable que nadie discuta en contra del tratamiento de los veteranos que sufren de trastorno de estrés postraumático al borrar los recuerdos a los que responden patológica y excesivamente (...)Sin embargo, si los delirios realmente brindan algún beneficio al funcionamiento social, ¿es correcto borrarlos?" (Corlett y Taylor, 2013:284).

[5] Estas teorías utilizan implícitamente otras metáforas problemáticas, como la de "codificación" (Brette, 2019).

[6] Dentro de las neurociencias se pueden encontrar posiciones más o menos fuertes sobre la identidad cerebro-cognición.

[7] AyM utilizan frecuentemente el concepto de plasticidad vagamente y con distintos significados.

[8] Estos cambios se relacionan con el engrama o la representación neuronal de una memoria (Eichenbaum, 2016).

[9] Este campo se propone como meta última, "elucidar la cognición humana y animal detallando las leyes del aprendizaje asociativo" (Wasserman y Miller, 1997:575).

dan a los procedimientos de condicionamiento y en las lógicas explicativas mecanicistas y lineales (imput-output).

Sostenemos que la propuesta de neurociencia de AyM está vinculada con estas teorías neurocientíficas porque en sus textos se pueden ver distintas referencias a todos estos elementos. AyM hacen reiteradas referencias a una "realidad externa" y recurren frecuentemente al procesamiento de información, por ejemplo, cuando mencionan la llegada de información a través de los sentidos, la transferencia de información entre neuronas o la codificación de la información en códigos neuronales (Ansermet y Magistretti, 2006; Ansermet y Magistretti, 2011; Alberini, Ansermet y Magistretti, 2013). Los términos cognitivos (percepción, memoria, etc.) y el comportamiento aparecen con las lógicas del procesamiento de información, los primeros como funciones internas, atribuidas al sistema nervioso, distintas y distinguibles del comportamiento, del que serían su determinante. AyM dicen de la memoria que "es una función biológica fundamental", y escriben que el engrama o huella es "el medio hipotético a través del cual la *información* es *almacenada* como cambios biofísicos o bioquímicos en el cerebro (y otro tejido neuronal) en respuesta a estímulos externos" (Alberini, Ansermet y Magistretti, 2013:293, 300). En el discurso, los términos cognitivos aparecen como sustantivos discretos con capacidad de agencia. Así las percepciones pueden "dejar una huella en el sistema nervioso y volverse memoria", pueden "invadir" el cerebro o "desencadenar respuestas motrices"; o las *memorias*, se almacenan, se recuperan, se reactivan, se borran, o son susceptibles de mejora o deterioro (Ansermet y Magistretti, 2006; Alberini, Ansermet y Magistretti, 2013).

AyM tratan el comportamiento como output. Esto se ilustra en diversas figuras de sus publicaciones (por ejemplo, Figs 9.1, 13.1 y 14.1; Ansermet y Magistretti, 2006) en las que la acción aparece representada como una flecha que "emana" (término empleado por AyM 2006:150) hacia algún lugar fuera del resto del sistema. AyM (2006), en coherencia, atribuyen al cerebro la capacidad de "dirigir la acción"(p.126) o atribuyen a la activación de las huellas mnémicas la capacidad de interferir en la toma de decisión "al punto de inhibir la acción"(p.184). El comportamiento aparece *determinado* por un "sistema cerebral donde las diferentes informaciones (percepciones inmediatas provenientes de una estimulación externa, huellas mnémicas conscientes e inconscientes) estarían integradas" (p.179). También mencionan un "bucle reflejo" percepción-acción, "fuertemente modulado por el aspecto emocional ligado al estado somático asociado con una percepción" (p.162); la percepción interactúa "tanto con huellas conscientes como con huellas inconscientes a fin de dirigir la acción" (p.179), y le atribuyen a una estructura particular del cerebro (la amígdala) la función de relacionar la percepción sensorial y las respuestas somáticas; la amígdala la consideran una "interfaz primordial entre la percepción de la realidad externa, la determinación de los estados somáticos y el funcionamiento de la memoria de trabajo

y, en consecuencia, del emprendimiento de la acción" (p.192). En su discurso, el cerebro aparece así como un órgano en permanente relación "con el medio ambiente, por un lado, y con los hechos psíquicos o los actos del sujeto, por otro"(p.20).

Esta neurociencia podría interactuar de forma productiva con un psicoanálisis con el cual compartiera, al menos, algunos supuestos básicos acerca del psiquismo, del mundo y de las acciones de las personas. Aún si existiera tal psicoanálisis, esto no sería necesariamente suficiente porque hay que tener en consideración otros supuestos adicionales de las teorías que pueden dificultar la vinculación de las disciplinas[10]. Por eso es importante atender de qué hablan AyM cuando hablan de Psicoanálisis.

El psicoanálisis en la intersección de AyM

AyM (2006) se plantean proponer hipótesis para "un modelo del inconsciente que integre los datos recientes de la neurobiología con los principios fundadores del psicoanálisis"(p.17). Para este objetivo recogen diversos desarrollos teóricos que realizó Freud a lo largo de su obra, incluyendo sus hipótesis sobre las bases biológicas de la memoria y modelos teóricos como las dos teorías tópicas del aparato psíquico. De Freud toman la mayor parte de los términos y conceptos, como inconsciente, huella mnémica, pulsión, signo de percepción, compulsión de repetición, principio de placer, entre otros e incorporan, además, algunos otros que propuso Lacan y que AyM vinculan con términos que utilizó Freud. Por ejemplo, AyM (2006, 2011) consideran que significante equivale a huella mnémica e inconsciente *tuché* a tercer inconsciente.

Los autores presentan los aportes de Freud sin dar demasiada importancia a sus contradicciones teóricas ni a las justificaciones que le llevaron a proponer cambios teóricos o giros epistemológicos[11] y enfatizan la continuidad de sus primeras teorías a lo largo de su obra. Por ejemplo, para AyM, Freud nunca abandonó su interés en las "bases neurobiológicas de las funciones psicológicas" o en "cómo las memorias existen en el aparato psíquico y cómo pueden estar sostenidas por sustratos celulares", sino que posteriormente se limitó a reformular sus hipótesis en "La interpretación de los sueños" (Alberini, Ansermet y Magistretti, 2013: 299, 300).

AyM (2006) señalan que las neurociencias pueden validar el psicoanálisis y llegan a afirmar incluso que "la biología es necesaria para el psicoanálisis"(Ansermet y Magistretti, 2011:12)

[10] Entendemos que los supuestos de las disciplinas orientan la forma de conceptualizar las problemáticas de las personas y también los objetivos de las intervenciones de los psicólogos. Por tanto, cuando pensamos en la incompatibilidad teórica, en cierto sentido también estamos pensando en la posible incompatibilidad a la hora de conceptualizar problemáticas, en los objetivos de las prácticas o en el posicionamiento ético.

[11] Coincidimos con la lectura de autores que señalan giros y rupturas (ontológicas-epistemológicas) en la historia del psicoanálisis, no sólo al interior de la obra de Freud, sino entre Freud y Lacan y entre las propuestas de otros autores (por ejemplo, Argañaraz, 2012; Sassenfeld, 2018).

o que le impone una exigencia: "la plasticidad exige pensar al sujeto psicoanalítico en el propio campo de las neurociencias"(Ansermet y Magistretti, 2006:21). AyM resaltan fragmentos en los que Freud apoyó esta misma idea, por ejemplo:

> Es probable que los defectos de nuestra descripción desaparecieran si en lugar de los términos psicológicos pudiéramos usar ya los fisiológicos o químicos [...]. La biología es verdaderamente un reino de posibilidades ilimitadas; tenemos que esperar de ella los esclarecimientos más sorprendentes y no podemos columbrar las respuestas que decenios más adelante dará a los interrogantes que le planteamos. (Freud, 1920:18).

Cuando se refieren al "sujeto" del psicoanálisis, en muchas ocasiones lo conceptualizan acorde a las teorías psicoanalíticas, como cuando señalan, por ejemplo, que "la realidad interna inconsciente nos transforma en seres únicos" o se refieren a un sujeto "que participa activamente en su devenir", "excepción a lo universal" o "ser del lenguaje" (Ansermet y Magistretti, 2006; 2011); aunque también hay ocasiones en las que vinculan al sujeto del psicoanálisis con la biología: "¿Acaso el sujeto del psicoanálisis y el de las neurociencias no es el mismo? (Ansermet y Magistretti, 2006:21).

AyM, en ocasiones, definen los objetivos del psicoanálisis en sus propios términos, cuando afirman, por ejemplo, que

> apuesta al corte, va hacia la libertad, da paso a la invención, de manera que cada uno encuentre su propia solución. En un psicoanálisis, cada uno puede fabricarse de una manera renovada, más allá de lo que lo determina, más allá de aquello en lo cual él mismo se ha entrampado. El psicoanálisis procede a una limpieza. Si hay una interpretación que descifra, también hay una interpretación que corta, que hace que uno se suelte, que se alivie, que se libere, que se vuela "indeductible" respecto de lo que era, finalmente capaz de placer (Ansermet y Magistretti, 2011:202)

Aunque en otras ocasiones los vinculan con la biología.

Al respecto, AyM (2006) dicen: "la tarea del psicoanálisis es decodificar esta fisiología del inconsciente partiendo de los significantes que están asociados en él con significados que ya no se corresponden con los significados del código de la realidad externa"(p.165); o, en relación a su "objetivo principal": "es el examen de la compleja relación entre el cuerpo, cerebro y mente y la comprensión del rol de las emociones en la salud y en las enfermedades médicas"(Alberini, Ansermet y Magistretti, 2013:294). Para AyM (2006) el trabajo conjunto entre neurocientíficos y psicoanalistas se amerita "una vez que se le atribuye un estatus biológico al inconsciente y a la pulsión", y es entonces cuando "la pregunta por su funcionamiento ocupa un primer plano"(219).

Si bien AyM reconocen que el psicoanálisis "se centra en la observación de individuos que son a menudo inconscientes de muchos de los factores que determinan sus emociones y

comportamiento"(Alberini, Ansermet y Magistretti, 2013:294), consideran que este marco de trabajo es compatible con los métodos y técnicas de investigación neurocientífica. En coherencia con esta idea señalan que "las técnicas neurocientíficas pueden ser medios "de explorar el inconsciente en obra en el curso de una cura analítica" (Ansermet y Magistretti, 2011:198).

En resumen, en este breve recorrido en el que tratamos de describir "el psicoanálisis" que aparece en la propuesta de AyM, observamos que, en ocasiones, utilizan un lenguaje autónomo de la biología, mientras que en otras, expresan que el psicoanálisis necesita o depende de ésta.

Algunos problemas que identificamos en la intersección de AyM

Encontramos en la propuesta de AyM problemas importantes que requerirían un espacio amplio para su análisis. Para esta publicación resumimos algunos en los siguientes subapartados:

1. Omisiones

AyM dicen que la intersección es una forma de relación entre disciplinas que permite mantener sus órdenes heterogéneos, pero no especifican cuales son estos órdenes. Entendemos que estos órdenes pueden referirse a las diversas lógicas de producción y validación del conocimiento, a sus objetivos o a sus estructuras institucionales. Si es así, creemos que AyM no cumplen con su objetivo. Por ejemplo, con frecuencia los términos teóricos de las teorías neurocientíficas son tratados de manera realista, como cuando señalan que la plasticidad es una "realidad biológica". No discuten muchas de las controversias filosóficas, teóricas y metodológicas de las neurociencias. Tampoco mencionan teorías rivales, ni resultados experimentales que constituyen anomalías para la teoría de la consolidación-reconsolidación (por ejemplo, Gisquet-Verrier y Riccio, 2018), ni los graves problemas epistemológicos, como las crisis de réplica o de la prueba de significación de la hipótesis nula, que afectan a la producción biomédica en la que AyM fundamentan su propuesta (Szucs y Loannidis, 2017). Del mismo modo, AyM tienden a transmitir una historia simple y coherente del psicoanálisis que no da cuenta de su diversificación actual, como si después de Freud (y Lacan) no se hubieran dado discusiones productivas para la disciplina. Tampoco mencionan las lógicas de construcción de conocimiento del psicoanálisis, ni sus problemas y contradicciones.

El cuidado con el que AyM (2006) expresan el objetivo de su intersección contrasta con el compromiso explícito(p.219) que establecen con las proposiciones de Kandel(1999). En este artículo Kandel plantea que la resolución de las limitaciones metodológicas,

epistemológicas e institucionales del psicoanálisis y de su estatus científico requieren de los psicoanalistas que reconozca "a su disciplina como una rama de la biología" que incorpore "el enorme bagaje de conocimientos acerca de la biología del cerebro y el control de la conducta aparecida en los últimos 50 años" (p.71). Kandel (1999) considera incluso que la supervivencia del psicoanálisis como "fuerza intelectual" depende de que los psicoanalistas adopten "nuevos recursos intelectuales, nuevas metodologías y una nueva estructura institucional que permitan llevar a cabo sus investigaciones"(p.71).

Entendemos que cualquier propuesta de vincular disciplinas teóricamente, implica establecer criterios de selección de paradigmas, teorías, datos, etc. No se podría hacer de otra manera. Nuestra crítica a AyM es que nunca hacen explícitos estos criterios. Las omisiones que hemos señalado (y otras) contribuyen a la solidez aparente de su propuesta y a una aparente homogeneidad de las disciplinas, pero no vemos en qué sentido se mantienen los órdenes heterogéneos de las disciplinas.

2. Vaguedad conceptual

La intersección de AyM parte del supuesto de que la plasticidad no es sólo un término teórico, sino "una realidad biológica". Entendemos que al referirse de esta manera los autores quieren decir que la plasticidad es una propiedad del sistema nervioso. Sin embargo, en sus textos encontramos que se refieren a ella como un mecanismo, en singular ("por el cual cada sujeto es singular y cada cerebro, único"), o dicen que hay mecanismos (en plural) "de plasticidad sináptica o neuronal", o la nombran como un proceso, un modelo o señalan que la plasticidad "estaría en la base de los mecanismos de la memoria y del aprendizaje" (Ansermet y Magistretti, 2006; Alberini, Ansermet y Magistretti, 2013). AyM (2006) llegan a decir que la plasticidad es "lo que permite al sujeto (...) liberarse de la coacción de un escenario fantasmático fijo" por lo que proponen "una nueva definición del psicoanalista como un practicante de la plasticidad"(p. 217).

Cuando finalmente AyM (2006) ofrecen una definición concreta de plasticidad lo hacen dentro de un marco teórico: la plasticidad es "la capacidad que tienen las neuronas de modificar la eficacia con la que transmiten la información", y que confiere al cerebro "la propiedad de registrar de forma durable en los circuitos neuronales las informaciones provenientes de nuestro entorno"(p.31). Esta definición no corresponde con la de una propiedad biológica de un órgano o de sus células, sino con un constructo teórico que tiene sentido dentro de la teoría de consolidación-reconsolidación y del enfoque de procesamiento de información.

Esta vaguedad conceptual la observamos frecuentemente en el trato que AyM dan a una variedad de términos neurocognitivos y psicoanalíticos, que los usan de manera

descontextualizada de sus teorías de origen. Por ejemplo, el "signo de la percepción", término que Freud usó en la carta 52 a Fliess, AyM (2006) lo tratan como sinónimo de huella mnémica, huella sináptica y significante, y lo refieren a "la percepción de la experiencia de la realidad externa"(p.86). Este trato laxo les permite a AyM afirmar que los conceptos teóricos del psicoanálisis encuentran "sin esfuerzo, y de manera concreta, fundamentos fisiológicos a partir del hecho de la plasticidad neuronal". Nosotros observamos, sin embargo, un claro ejercicio de traducción o de reduccionismo semántico.

3. Muñecos de paja

Identificamos en su construcción argumentativa que AyM incurren varias veces en la falacia del muñeco de paja. AyM (2006) presentan a la neurociencia bajo una lógica de progreso, en la que la plasticidad introduce "una nueva visión del cerebro" (p. 20), "un nuevo paradigma y permite efectuar una revolución científica"(p.25), que supera un determinismo duro de una neurociencia antigua en la que el cerebro aparece como un órgano "dado, determinado, determinante de una vez y para siempre, (...), una organización definida y fija de redes de neuronas, cuyas conexiones se establecerían de forma definitiva al término del período de desarrollo precoz y volverían más rígido el tratamiento de la información"(p.20). Si, para las neurociencias, el cerebro es el órgano creador del comportamiento, ¿cómo sería el comportamiento producido por un cerebro con esas propiedades? ¿Qué neurocientífico lo ha descrito y lo ha considerado así para sus teorías o para sus proyectos de investigación? No encontramos una respuesta a estas preguntas en los textos de AyM.

De la misma manera, AyM también caricaturizan un discurso que supuestamente proviene de la genética del comportamiento para, posteriormente, desmarcarse de él gracias al descubrimiento de la plasticidad: "Habitualmente se considera que entre el genotipo y su expresión fenotípica operan la incidencia de la experiencia y el impacto del ambiente, y que se trata de una interacción que modula la expresión del genotipo"(p.22) y añaden que "si bien dicho enfoque representa una evolución respecto de un simple determinismo genético, sigue siendo insuficiente en relación con el concepto de plasticidad. Y aunque intenta ser explicativo, permanece dentro del modelo interaccionista: reemplaza un determinismo monogenético por una susceptibilidad de origen poligenético"(p.24). Para AyM el concepto de plasticidad debería así reemplazar al de interacción. Sin embargo, para los genetistas, este concepto de interacción que usan AyM no está en absoluto reñido con la propiedad plástica del sistema nervioso (Tabery, 2015). Es más, el concepto de interacción biológica (no estadística) no tendría sentido sin esta propiedad. Además, desde el mismo origen de la genética del comportamiento, los genetistas han desestimado las explicaciones monogénicas y genéticamente deterministas del comportamiento complejo (Sesardic, 2005).

Conclusión

Hasta aquí mostramos que AyM incurren en un *trato asimétrico* entre psicoanálisis y neurociencia, que se refleja en cómo reconstruyen las disciplinas, en el trato que dan a los términos técnicos y en cómo plantean el vínculo entre ambas disciplinas. Esta diferencia en el trato es coherente con la escasa mención que hacen del psicoanálisis como método de investigación y con la valoración positiva que del método de las neurociencias como herramienta privilegiada de construcción de conocimiento. La diferencia también se expresa cuando AyM (2006) se refieren a su propio encuentro: "un neurobiólogo con experiencia psicoanalítica personal y un psicoanalista dispuesto a incorporar lo que otras disciplinas pueden enseñar al psicoanálisis"(p.11). En nuestra opinión AyM no cumplen su objetivo de respetar la heterogeneidad de los campos. Los compromisos teóricos de la definición de plasticidad, que los autores desatienden cuando la presentan como una realidad biológica, ponen en juego supuestos teóricos, metodológicos y filosóficos que condicionan el vínculo entre las disciplinas.

En el discurso, AyM hacen un uso flexible de términos neurocientíficos y psicoanalíticos que les permite acomodar las neurociencias al discurso psicoanalítico. Por ejemplo, cuando vinculan retóricamente la plasticidad con características del sujeto psicoanalítico:"la cuestión del sujeto, como excepción a lo universal"; "la cuestión de lo único y, en consecuencia, la de la diversidad" (Ansermet y Magistretti, 2006:21). Además, el fenómeno de plasticidad que investigan los neurocientíficos a los que recurren AyM (Kandel, LeDoux, Dudai, Alberini, entre otros), no sólo está condicionado teóricamente, sino metodológicamente, por todos los compromisos de la lógica experimental ¿Cómo se relaciona, entonces, esta plasticidad con la excepción o singularidad, si se estudia bajo una lógica de control, operacionalización y análisis estadístico?

Por todo lo dicho y por otras razones no desarrolladas por falta de espacio, en la intersección de AyM no vemos, como ellos pretenden, un diálogo o una nueva dialéctica entre dos disciplinas a partir de "una realidad compartida". Las dos disciplinas se afectan sólo discursivamente, no teórica ni praxiológicamente. En síntesis, no vemos que las neurociencias estén informando al psicoanálisis y, menos aún, que el psicoanálisis sea el futuro de las neurociencias, como llegó a expresar recientemente Ansermet (Ansermet, 2019). La intersección de AyM, presentada en un tono respetuoso y accesible, desde nuestra lectura, es una más entre otras propuestas que reproducen los reduccionismos y la superposición entre disciplinas que AyM pretenden evitar.

Referencias bibliográficas

Alberini, C. M., Ansermet, F. y Magistretti, P. (2013). Memory reconsolidation, trace reassociation and the freudian unconscious. In *Memory reconsolidation* (pp. 299): Elsevier.

Ansermet, F. (2019). El filo del psicoanálisis. Programa Internacional de Investigaciones sobre el psicoanálisis aplicado de Orientación Lacaniana, PIPOL 9, V Congreso Europeo de Psicoanálisis. Bruselas, Bélgica.

Ansermet, F., & Magistretti, P. (2006). *A cada cual su cerebro*. Buenos Aires: Katz Editores.

Ansermet, F. y Magistretti, P. (2011). *Los enigmas del placer*. Katz Editores.

Argañaraz, J. (2012). *Ruptura y continuidad de Lacan con Freud (desde Lakatos)*. Córdoba: UNC.

Brette, R. (2019). Is coding a relevant metaphor for the brain? *Behavioral and Brain Sciences*, 42.

Corlett, P. R. y Taylor, J. R. (2013). The Translational Potential of Memory Reconsolidation. In *Memory reconsolidation* (pp. 273): Elsevier.

Dudai, Y., Karni, A. y Born, J. (2015). The consolidation and transformation of memory. *Neuron*, 88(1), 20-32.

Eichenbaum, H. (2016). Still searching for the engram. *Learning & behavior,* 44(3), 209-222.

Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. Obras completas. Tomo XVIII. Buenos Aires: *Amorrortu*.

Gisquet-Verrier, P. y Riccio, D. C. (2018). Memory integration: an alternative to the consolidation/ reconsolidation hypothesis. *Progress in neurobiology*, 171, 15-31.

Escobar, C., Ansermet, F. y Magistretti, P. J. (2017). A Historical Review of Diachrony and Semantic Dimensions of Trace in Neurosciences and Lacanian Psychoanalysis. *Frontiers in psychology*, 8, 734.

Kandel, E. R. (1999). Biology and the future of psychoanalysis: a new intellectual framework for psychiatry revisited. *American journal of Psychiatry*, 156(4), 505-524.

Kandel E.R., Schwartz J.H., Jessel T.M., Siegelbaum S.A., Hudspeth A.J. (2013). *Principles of neural science.* New York: USA: McGraw-Hill.

Lombardi, G. (2018). *El método clínico en la perspectiva analítica*. Ciudad Autónoma de

Buenos Aires: Paidós.

Pomier, G. (2004). *Cómo las neurociencias demuestran al psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Letra viva.

Purves, D., Cabeza, R., Huettel, S. A., LaBar, K. S., Platt, M. L., Woldorff, M. G. y Brannon, E. M. (2012). *Cognitive neuroscience*. Sunderland: Sinauer Associates, Inc.

Tabery J. Debating interaction: the history, and an explanation. International J Epidemiol 2015;44:1117–23.

Sassenfeld, A. (2018). Los giros del psicoanálisis contemporáneo. *Clínica e Investigación Relacional,* 12(2), 268-317.

Sesardic, N. (2005). *Making sense of heritability*. Cambridge University Press.

Solms, M. y Turnbull, O. (2013). ¿Qué es el neuropsicoanálisis?. Rev GPU (*Psiquiatría Universitaria*), 9(2), 153-165.

Szucs, D. y Ioannidis, J. (2017). When null hypothesis significance testing is unsuitable for research: a reassessment. *Frontiers in human neuroscience*, 11, 390.

Wasserman, E. A. y Miller, R. R. (1997). What's elementary about associative learning?. *Annual review of psychology,* 48(1), 573-607.

Yellati, N. (2018). *Lo que el psicoanálisis enseña a las neurociencias*. Buenos Aires: Grama ediciones.

Hacia el análisis de la demanda en salud mental y la respuesta asistencial en una obra social sindical

PISCITELLO, FLORENCIA (Facultad de Ciencias Sociales - UNC)
florenciapiscitello@gmail.com

Resumen

La salud mental ha sido abordada a lo largo del tiempo en diferentes ámbitos y disciplinas desde distintos paradigmas y metodologías, lo cual ha generado una extensa bibliografía. En el plano gubernamental a partir de la sanción de las leyes de salud mental (Ley Nacional 26657 y Ley Provincial 9848) en el año 2010 se da paso de un paradigma de carácter tutelar a uno guiado por los preceptos de derechos humanos, lo que causó una profunda transformación en la manera de concebir los padecimientos mentales así como en su abordaje, configurando un desafío importante para los gobiernos de turno y sus agendas programáticas en materia de salud pública, lo que provoca un escenario de disputa para la adecuación y su cumplimiento por parte de los actores involucrados. El Decreto Reglamentario 603/2013 establece que las Obras Sociales tienen la obligación de dar acceso a una serie de prestaciones sin necesidad de certificado de discapacidad y que deben ser cumplimentadas según el Programa Médico Obligatorio (PMO)[1].

El presente trabajo reconstruirá la respuesta asistencial que brinda una obra social sindical en salud mental, interrogándonos acerca de su adecuación a la Ley Nacional N° 26.657.

Palabras clave: Salud mental, Obras Sociales, Legislación, Demanda.

Hacia el análisis de la demanda en salud mental y la respuesta asistencial en una obra social sindical

La salud mental y la prevalencia de padecimientos subjetivos

La salud mental es reconocida por la Ley Nacional N° 26.657 como "un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la

[1] El Programa Médico Obligatorio fue aprobado por la resolución 939/00 MS en octubre del año 2000 y es el conjunto de prestaciones a que tiene derecho todo beneficiario y beneficiaria de la Seguridad Social, configurando un piso prestacional por debajo del cual ninguno debería ubicarse.

concreción de los derechos humanos y sociales de todas las personas". Los padecimientos subjetivos en su defecto, se refieren a "todo tipo de sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como situaciones más prolongadas de padecimientos incluyendo trastornos y/o enfermedades" (Ley N° 26657, 2010). Estos padecimientos subjetivos se reconocen como enfermedades crónicas y discapacitantes y, a razón de su gravedad y costos, se asemejan a las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y la diabetes, representando así una mortalidad considerable. Existen aproximadamente 800.000 suicidios por año en el mundo, de los cuales el 90% están relacionados con un padecimiento mental. Estas cifras superan a las muertes causadas por homicidio (500.000) y por guerras (350.000), tal cual exponen Irrázaval, Prieto y Armijo (2016).

Según la Organización Mundial de la Salud, se estima que hay 450 millones de personas con padecimientos mentales en el mundo, generando una inversión equivalente al 3-4% del Producto Bruto Interno –PBI- de los países desarrollados (Irarrázaval, Prieto, & Armijo, 2016). Por consiguiente, los padecimientos por depresión y ansiedad implican pérdidas materiales y productivas significativas para la economía mundial, rondando la cifra de US$1 billón anualmente (Torres de Galvis, 2018). En este sentido, algunas de sus consecuencias más inmediatas se expresan en los exorbitantes gastos destinados a salud y asistencia social, a su vez que este sector sufre de una tasa de desempleo significativa, debido a su escasa productividad en el mercado de trabajo (Torres de Galvis, 2018). Esto constituye un problema central en materia de salud pública, así como un fenómeno social y económico que afecta a individuos, familias y comunidades.

En Argentina se estima que el 4,7 % de la población se ve afectada por la depresión, una tasa similar a la que maneja Sudamérica en general (OMS, 2017), mientras que la tasa de suicidio es del 7,4 % cada 100.000 habitantes (OPS, 2014). El último boletín epidemiológico en Salud Mental y Adicciones de Argentina (2015), anuncia que en el año 2011 se registraron a nivel nacional un total de 1.995.900 egresos hospitalarios, de los cuales 44.863 (2,3 %) contaban con diagnóstico del capítulo V del CIE 10[2] por padecimientos mentales y del comportamiento (Calvó, 2018). Asimismo, en la provincia de Córdoba el 20,15% de los consultantes del primer nivel de atención del subsector público sufrió algún padecimiento de salud mental y del comportamiento en el último año, de los cuales el 77,33% no consultaron por este motivo en los servicios de salud mental. Estas cifras son similares a las observadas en América Latina y superiores a las europeas (Burrone, y otros, 2015).

En el sistema de salud argentino, las obras sociales sindicales pertenecen al subsistema de la seguridad social, otorgando cobertura a aquellos asalariados integrados dentro de la

[2] Es la décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental realizada por la Organización Mundial de la Salud en 1992.

economía formal y su grupo familiar circunscribiendo al PMO.

En Relación a los antecedentes mencionados sobre la prevalencia de los padecimientos subjetivos en salud mental, a nivel global y local, y considerando las normativas vigentes en cuanto a la regulación de las prácticas asistenciales de salud que brindan las Obras Sociales, este trabajo se pregunta: ¿Cuál es la relación entre la demanda en salud mental y la respuesta asistencial en una obra social sindical de la provincia de Córdoba en el período 2018-2019?

La obra social sindical, donde analizaremos la problemática propuesta, brinda cobertura a 8347 beneficiarios/as que se encuentran distribuidos en todo el territorio de la provincia de Córdoba.

Demanda en salud mental y respuesta asistencial en una obra social sindical

Numerosos debates se han realizado en relación al vínculo entre economía y salud en los cuales prevalece cierta idea de que en materia de salud la oferta produciría demanda. Varios autores han revisado estos debates proponiendo nuevas perspectivas sobre el tema (Temporelli, 2009; Torres de Galvis, 2018; Muñoz et al, 2010; Ruales, 2019). En relación a la demanda en salud mental y la respuesta asistencial al respecto, resulta menester revisar algunos de los conceptos y nociones elaboradas. José Ruales (2019), un especialista en gerencia de servicios de salud, entiende por un lado, la demanda como aquellas necesidades, expectativas y utilización de los servicios de salud por parte de los individuos, familias y comunidades, haciendo un pedido formal de ese servicio de salud. Por otro lado propone que la oferta sería la existencia concreta de servicios destinados a promover, prevenir, recuperar y rehabilitar la salud de una población objetivo, individual y colectivamente, en las condiciones de las personas y del ambiente.

La respuesta asistencial hace referencia no sólo a la oferta en salud, sino también al modelo de atención asociado, es decir, cómo el sistema aborda y responde a los padecimientos y qué resultados trae aparejados. Entendemos que a nivel mundial existe una fuerte prevalencia de padecimientos subjetivos, por lo que es necesario detenernos a analizar si los servicios existentes se acercan o se alejan del paradigma de derechos humanos. Siguiendo las lecturas mencionadas en relación a la demanda tomaremos como variables a observar y analizar las que se presentan a continuación: motivos de consulta; prescripciones de psicofármacos; derivaciones a centros de segundo nivel; ingresos a centros monovalentes, entre otras.

En el año 2018 se implementó el área de salud mental (de manera progresiva) integrada por las profesiones de psicología, psiquiatría y trabajo social para atender afiliados/as que demandan atención en el centro de salud ambulatorio perteneciente a la misma. Es decir que en la cartilla de prestadores de salud de la obra social se pasa a tener dos opciones:

prestadores "externos" e "internos", que serían las profesionales del equipo de salud mental que trabajan dentro del centro ambulatorio.

El área de estadísticas de la obra social brindó los primeros datos acerca del número total de consultas de salud mental (psicología y psiquiatría). Con estos datos pudimos observar cómo se fue modificando el comportamiento de la demanda y la respuesta asistencial.

Trayectoria de la conformación del área de salud mental de una obra social sindical

Desde mediados de 2017, aproximadamente, desde el trabajo social se comenzó a intervenir en la obra social en materia de salud mental, las mismas se dieron inicialmente de manera espontánea, es decir que no existía hasta el momento un área específica de salud mental, sino que, por el contrario, desde la profesión se respondía a demandas institucionales en aquellas situaciones más urgentes y complejas de algunos afiliados/as. Así, por ejemplo, cuando llegaba el pedido de autorización para una internación por intento de suicidio, solicitaban hacer un seguimiento de esa internación. En estas intervenciones comenzaron los primeros interrogantes… ¿Ese afiliado/a había realizado tratamiento de psicología o psiquiatría previo a la internación?; ¿Dónde?; ¿Durante cuánto tiempo?; ¿En la familia había antecedentes?; una vez que finalice la internación: ¿dónde continuará o iniciará su tratamiento? entre muchas más preguntas que intentaron e intentan obtener respuestas. En esa búsqueda y en ese trabajo cotidiano ha sido mayor la incertidumbre que las certezas, y es por ello que empecé a introducirme en la temática con el objetivo de investigar y aportar de manera positiva al abordaje de la salud mental en la obra social.

En un primer momento nos preguntamos cómo se brindaba la atención en salud mental desde la obra social, obteniendo como respuesta que en su gran mayoría se concentraba en un centro ambulatorio privado de la ciudad de Córdoba y en menor medida en otros prestadores externos con quienes tenían convenio.

En segundo lugar, al ver la gran concentración de consultas en ese centro privado, pensamos "¿Por qué no sumar las especialidades de psicología y psiquiatría al centro de salud propio que tiene la obra social en Córdoba capital para formar un área de salud mental que brinde una atención de calidad y que habilite un seguimiento de los tratamientos y un abordaje integral del afiliado/a?". Así fue cómo en ese momento, luego de mantener conversaciones con el consejo directivo, se presentó un proyecto para iniciar la conformación del área de salud mental que trabaje de manera interdisciplinaria, y que esté conformada por psicología, psiquiatría y trabajo social.

En este sentido fue que en el mes de febrero de 2019 se incorporó la primera psicóloga al centro ambulatorio, y a las pocas semanas se sumó una psiquiatra y otra psicóloga debido a la demanda creciente de estas especialidades. Desde ese momento cada profesional

empezó a trabajar con los afiliados/as que llegaban de manera espontánea o por derivación de algún otro profesional o luego de alguna internación.

Teniendo en cuenta los datos de las consultas brindados por el área de estadísticas de la obra social en cuestión a continuación se expondrá como se ha modificado la demanda en salud mental en el periodo 2018-2019 comparando la atención con profesionales internos y externos a la obra social, distinguiendo las consultas por en las especialidades de psicología y psiquiatría.

Comportamiento de la demanda en las especialidades de psicología y psiquiatría

En el primer trimestre del año 2018 el 100% de las consultas realizadas en psicología se canalizaban a través de prestadores externos ya que hasta el momento no se contaba con profesionales en nuestros centros de salud propios.

En el segundo trimestre se incorporaron dos licenciadas en el interior de la provincia Córdoba, pero en Córdoba capital el 100% de las atenciones continuaba siendo a través de prestadores externos, y fue de esta manera durante todo el año 2018. En este trimestre del total de consultas de la provincia el 81.51% se atendió a través de psicólogos/as externos a la obra social, mientras que el 18.48% a través de prestadores propios.

En el tercer trimestre el 72.58% recibió asistencia a través de prestadores externos y el 27.42% con prestadores internos.

En el último trimestre del año el 80% se atendió con psicólogos/as externos y el 20% con internos.

Durante el año 2019 la demanda en salud mental continúo modificándose a partir de la incorporación de las especialidades de psicología y psiquiatría en el centro ambulatorio propio que la obra social posee en Córdoba capital, en los meses de febrero y marzo. A partir de ese momento comienza a funcionar el área de salud mental que continúa trabajando en la actualidad con dos profesionales de psicología, una psiquiatra y una trabajadora social.

En el primer trimestre del año 2019 la atención con psicólogos/as externos representó un 52.66% del total de consultas, mientras que el 47.34% asistieron con profesionales internos, mientras que en el segundo trimestre el 57% se atendió con prestadores internos y el 43% con prestadores externos. Durante el tercer trimestre el 65.71% del total de consultas de psicología se atendieron con psicólogos/as propios de la obra social y el 34.29% con externos. La información del último trimestre del año aún no está relevada.

En cuanto a la demanda de la especialidad de psiquiatría podemos observar que durante todo el año 2018 la totalidad de las consultas fueron atendidas por prestadores externos

ya que la obra social no contaba con esta disciplina en su centro de salud, es recién en el mes de febrero del año 2019 que se incorpora. De esta manera, en el primer trimestre de ese año de la totalidad de consultas de psiquiatría el 57.7% se canalizaron a través de prestadores externos y el 42.3% con prestador interno. En el segundo trimestre el 55.56% de las consultas se atienden por prestadores externos y el 44.44% con internos y en el tercer trimestre hay un aumento significativo en la atención con profesionales internos ya que representaron el 76.36% de la totalidad de consultas y el 23.64% con prestadores externos.

Resulta interesante observar este proceso ya que la implementación del área de salud mental ha modificado el comportamiento no solo de la demanda, ya que actualmente la mayoría de las consultas son atendidas por un equipo que hace el seguimiento de todas las situaciones que ingresan, sino porque la respuesta asistencial que brinda sigue ciertas pautas y criterios consensuados por todo el equipo. Asistir a la mayoría de las consultas de ambas especialidades implica un mejor y mayor seguimiento de los padecimientos subjetivos de los afiliados/as que posibilita un tratamiento más personalizado, con un enfoque familiar y comunitario que nos permite revisar permanentemente aquellas prácticas que vayan en contra de los preceptos de los derechos humanos que establece la Ley Nacional de Salud Mental, reconociendo que las obras sociales tienen la responsabilidad de bregar por su efectivo cumplimiento.

Consideraciones finales

En la búsqueda bibliográfica y el relevamiento de legislaciones hemos identificado que la temática de salud mental y obras sociales representa un área de vacancia que, dado el estado de la cuestión, nos desafía a producir conocimiento en pos de propender a los esfuerzos interdisciplinares y multisituados para la aplicación efectiva de la Ley Nacional Nº 26.657 y para el análisis de sus alcances y limitaciones.

Las obras sociales tienen la responsabilidad de garantizar a sus afiliados/as la efectiva implementación de la misma y por ello es un reto importante detenernos a mirar si las mismas se adecuan, o no, al decreto reglamentario 603/20013, que en su artículo 37 establece las obligaciones que deben cumplir. En este sentido es también un desafío observar si las respuestas asistenciales que brindan en materia de salud mental se acercan o se alejan del paradigma de derechos humanos que promueve la ley.

Lejos de ser algo acabado, este artículo representa el inicio de una investigación, por lo que existen más inquietudes que certezas, donde es de vital importancia la mirada y el aporte de saberes de otros/as profesionales de la comunidad en pos de seguir generando la construcción de saberes colectivos en materia de salud mental. En este sentido, la participación en el X Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas en la Facultad de Filosofía y Humanidades, aportó nuevas miradas y reflexiones en las discusiones ya existentes al

respecto, una de ellas es la mirada del diagnóstico y de la no existencia de consensos entre muchos profesionales en cuanto a ellos, por lo que sería interesante pensar otra herramienta para trabajar sobre los padecimientos subjetivos que genere un mayor marco de acuerdo entre los/as profesionales que intervienen.

Referencias bibliográficas

Arnaudo, M., Lago, F., Moscoso, N., Báscolo, E., & Yavich, N. (2016). Concentración y desigualdades en el financiamiento de las obras sociales posdesregulación: un análisis comparativo de los años 2004-2011. *Salud Colectiva*, 125-137.

Beltran Vilella, M., Sailleras Marcó, N., Camps García, C., Solanas Saura, P., Igual Massalles, E., & García-Oria, M. (2001). Abordaje de los problemas de salud mental desde atención primaria. Relación con los servicios de apoyo especializados. *Atención primaria*, 39-45.

Burrone, M., Enders, S., Alvarado, R., Valencia, E., Abeldaño, A., Ssusser, E., & Fernandez, A. R. (2015). La brecha de cobertura de atención de trastornos de salud mental en el primer nivel de atención de la Ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba*, 309-313.

Calderon L, G., Oyuela M, M., & Rincón Roncancio, M. (2008). Análisis costo-efectividad de depresión, una perspectiva ética. *Revista latinoamericana de bioética*, 22-31.

Calvó, F. M. (2018). *PRED: Prevenir depresión, un programa de educación en salud mental.* Barcelona.

Canale, S., De Ponti, H., & Monteferrario, M. (2016). Obras sociales provinciales: indicadores de consumo y gasto en atención médica. *Documentos Y Aportes En Administración Pública Y Gestion Estatal*, 225-250.

De Fazio, F. (2013). Relaciones entre el Estado y los sindicatos y sus consecuencias en torno al régimen de obras sociales en Argentina: un análisis histórico-político. *Salud Colectiva*, 301-3015.

Esteban, M., Puerto, M., Fernandez Cordero, X., Gimenez García, R., Gil de Miguel, A., & Hernandez Barrera, V. (2012). Factores que determinan la mala salud mental en personas de 16 a 64 años residentes en un gran ciudad. *Anales Sis San Navarra*, 229-240.

Findling, L., Aruñada, M., & Klimovsky, E. (2002). Desregulación y equidad: el proceso de reconversión de obras sociales en Argentina. *Cadernos de Saúde Pública*, 1077-1086.

Irarrázaval, M., Prieto, F., & Armijo, J. (2016). "Prevenciones e intervenciones tempranas en salud mental: una perspectiva internacional". *Acta Bioethica* , 37-50.

Kohn, R., Levav, I., Caldas de Almeida, J., Vicente, B., Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J., . . .

Saraceno, B. (2005). Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe: asunto prioritario para la salud pública. *Revista Panamericana de salud pública*, 229-240.

Lara Muñoz, M., Robles García, R., Orozco, R., Real, T., Chisholm, D., & Medina Mora, M. (2010). Estudio de costo-efectividad del tratamiento de la depresión en México. *Salud mental*, 301-308.

Ley Nacional de Salud Mental Nº 26657. Boletín Oficial Nº 3204. Buenos Aires, Argentina. 25 de Noviembre de 2010.

Ley Provincial. Régimen de la Protección de la Salud Mental de la Provincia de Córdoba. Decreto Nº 1022/11. Córdoba, Argentina. B.O 28 de Diciembre de 2012.

Organización Mundial de la Salud (2004). *Invertir en salud mental.* Suiza.

Organización Mundial de la Salud (9 de Abril de 2018). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders.

Rossi, A., & Bustos, M. (2018). De la Enfermedad Mental al Padecimiento Subjetivo. Transformación de las Prácticas desde la Perspectiva de Derechos. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología,* 491-496.

Ruales, J. Provisión de Servicios de Salud (internet). 2da edición. Organización Panamericana de Salud (actualizado Octubre 2019; citado Agosto 2019). Disponible en www.paho.org/paho-usaid/.../events/...Provision_Servicios_Salud_OPS_J_Ruales.pps

Sedronar: Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (2017). Consumo de psicofármacos. Estudio nacional en población de 12 a 65 años sobre el consumo de sustancias psicoactivas. Argentina

Temporelli, K. (2009). Oferta y demanda en el sector sanitario: un analisis desde la economia de la salud. *Estudios económicos*, 73-93.

Torres de Galvis, Y. (2018). Costos asociados con la salud mental. *Revista ciencia de la salud*, 182-187.

Vicente, B., Saldivia, S., & Pihan, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy; salud mental mañana. *Acta bioethica*, 51-61.

SIMPOSIO

Lengua/s, cultura escrita y literatura: políticas educativas, procesos formativos y prácticas escolares. Problemáticas y desafíos

Coordinadorxs: Ingrid Viñas (UNC) y Octavio Falconi (UNC)

Este simposio buscó congregar trabajos referidos a un amplio campo de investigaciones que articularan las problemáticas del ámbito de la cultura escrita, así como de la enseñanza de la lengua y la literatura en distintos niveles del sistema educativo y en distintos contextos.

A lo largo de las últimas dos décadas, se han multiplicado los ámbitos académicos para debatir y producir saberes que visibilizan problemas específicos relativos a la transmisión de saberes de estos campos disciplinarios; el lenguaje, la/s lengua/s, los discursos sociales y estéticos, etc. en tanto complejos objetos y dispositivos culturales, han cobrado un singular interés para el estudio y la comprensión de las políticas educativas y curriculares, la formación de profesores y las prácticas escolares.

Aún a sabiendas de que cada nivel del sistema educativo cuenta con modalidades y regulaciones propias, se invita a confluir en este simposio a investigaciones en curso y/o concluidas en torno a esas problemáticas y desafíos comunes.

En este sentido propiciamos el encuentro de reflexiones y/o desarrollos investigativos que contemplen la tensión supuesta en la transmisión de conocimientos lingüísticos y literarios ya sea desde las políticas públicas, el ámbito escolar, la formación de docentes y/o relativos a la dimensión subjetiva de los actores implicados (identidades, culturas, prácticas, saberes, etc. de profesores y estudiantes).

Entre los principales ejes temáticos que implican verdaderos desafíos teóricos y metodológicos, así como una mirada crítica, reflexiva y situada históricamente en torno a este campo de problemas, se encuentran: las prácticas de lectura y de escritura, los talleres de escritura de invención, el canon literario escolar, la literatura para la infancia y la adolescencia, las tradiciones y las renovaciones de la enseñanza de cada ámbito disciplinario; las políticas públicas en torno al lenguaje y su enseñanza; las perspectivas

teóricas y metodológicas para la enseñanza de la lengua y la literatura; la/s lengua/s de los sujetos implicados en la relación pedagógica; entre otros.

Por ello, aquí se reunen trabajos que indagan y ayudan a comprenden desde una perspectiva histórica y situada lo acontecido en los últimos años en el campo específico de los lenguajes, las lenguas, la literatura y su enseñanza tanto en los diferentes niveles del sistema educativo (primario, secundario, superior universitario y no universitario) como desde el campo de la formación docente.

Aprender a leer y escribir textos:
una lectura desde las actividades propuestas por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria y el rol asignado a los contenidos lingüísticos y gramaticales

CACCIAVILLANI, CLARA (FFyH - UNC)
cacciclara@hotmail.com

REGIS, LAURA (FFyH - UNC)
regislaura@gmail.com

SANTOCHI DANIELA (FFyH - UNC)
relefast@gmail.com

Resumen

Este trabajo se integra al proyecto de investigación "Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de los manuales y las prácticas escolares", llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), que analiza manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria circulantes en escuelas cordobesas. En particular, esta línea de indagación intenta comprender el tipo de actividades didácticas que los manuales proponen: si promueven actividades 'inmanentes' al campo de la lingüística y/o gramática escolares (reconocer, analizar, describir, clasificar, etc. categorías lingüístico-gramaticales) o si las actividades solicitadas intentan reutilizar esos conocimientos para interpretar o producir textos. Se intenta comprender si los aprendizajes lingüísticos o gramaticales que se proponen los manuales podrían constituirse en saberes 'técnicos' disponibles para 'hacer cosas con el lenguaje': escribir, dar un efecto de sentido a los textos, definir parámetros de revisión-corrección de los textos propios o ajenos, definir pautas de reescritura, etc. El trabajo de campo señalaría:

> | Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a "manuales de gramática para novatos" que explican conceptos tradicionales propios del campo gramatical pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares. No hay una vinculación visible entre los desarrollos de la gramática y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes.

| Pareciera, por tanto, que la enseñanza de la gramática observada en los manuales escolares refuerza una perspectiva inmanentista cuyo fin es la gramática (o sus unidades) en y por sí mismos sin evidencia de que los conocimientos gramaticales se organicen en un repertorio de "conocimientos técnicos"; ello es, que los conocimientos gramaticales seleccionados y propuestos permitan ayudar a los lectores y escritores a mejorar sus prácticas de comprensión y producción de textos. Desde esta perspectiva, los conocimientos gramaticales traspuestos parecieran incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema gramatical, pero no necesariamente ayudarlos a resolver problemas prácticos que los lectores experimentan cuando leen y escriben textos. Los conocimientos sobre el sistema gramatical poco o nada parecieran impactar sobre la experiencia de los estudiantes como lectores y escritores.

| Se observa que las principales recurrencias que presentan las actividades didácticas destinadas a los estudiantes para aprender gramática en los manuales escolares refieren a: identificar o reconocer una categoría gramatical (por ej. las oraciones unimembres o bimembres) ya sea en ejemplares lingüísticos sueltos (oraciones sueltas) o en ejemplares integrados en textos; clasificar unidades gramaticales según un parámetro de clasificación (en otras palabras, reconocer elementos que pertenecen a una clase definida y no a otra); comparar un tipo de esas categorías gramaticales (OU) con el otro tipo (OB); transformar (reescribir) una categoría en otra (OU en OB, por ejemplo).

| Otro tipo de actividades que llevarían a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categoría gramáticas son escasas o están ausentes en los manuales. Por ej.: reflexionar junto con el profesor (escritor "avanzado") acerca del efecto enunciativo particular que tendría utilizar oraciones unimembres en lugar de bimembres (entre otros, nominalizar para impersonalizar, para darle cierta fisonomía a los enunciados, para lograr algún efecto especial en la recepción, etc.); o "manipular" una categoría (transformarla una y otra vez en el mismo cotexto) para analizar y comparar con el conjunto de escritores noveles sobre posibles efectos discursivos de una u otra forma.

| Los textos o discursos aparecen solo como "entornos lingüísticos" (o conjunto de oraciones) para reconocer las categorías o formas que se estudian, más que entidades vinculadas al uso efectivo del lenguaje. No se ofrecen variantes significativas entre "identificar oraciones sueltas" e "identificar oraciones que están integradas en un texto".

| Las unidades o secciones del manual destinadas a la enseñanza y aprendizaje de

contenidos gramaticales están generalmente desvinculadas de las destinadas a la producción y reflexión con los textos o géneros discursivos particulares. Hay una marcada disociación entre la enseñanza de las "unidades menores" (oraciones, palabras, etc.) y las "unidades mayores" (textos, discursos, etc.).

| En casos excepcionales, la gramática aparece como un conocimiento auxiliar para "corregir" algunas imperfecciones de los textos, más que como un "dispositivo que permite decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro"; en el mejor de los casos, aparece como un dispositivo técnico para reparar algunas incorrecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

Palabras clave: didáctica, lengua, gramática, manuales, actividades escolares.

Aprender a leer y escribir textos: una lectura desde las actividades propuestas por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria y el rol asignado a los contenidos lingüísticos y gramaticales.

Presentación. Encuadre en la investigación marco. Algunos preliminares

Esta ponencia se integra en un proyecto de investigación mayor desarrollado junto con otros colegas investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), en la que analizamos manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria circulantes en escuelas cordobesas. En el marco de ese trabajo más amplio, intentamos comprender el tipo de actividades didácticas que los manuales proponen: si promueven actividades 'inmanentes' al campo de la lingüística y/o gramáticas escolares (reconocer, analizar, describir, clasificar, entre otros "ejercicios" con las categorías lingüístico-gramaticales) o si las actividades solicitadas intentan reutilizar esos conocimientos para interpretar o producir textos.

Enseñanza de la lengua y manuales escolares

Los manuales escolares producidos por la industria editorial han constituido desde hace tiempo una fuente básica para esta y anteriores investigaciones del equipo que integramos. Tales materiales han hecho posible el avance en la comprensión de determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar, de actividades que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, de modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases; también, han posibilitado interpretar muchas representaciones fuertes y acríticamente instaladas en el imaginario didáctico y profesional de muchos profesores.

Las actividades didácticas que proponen los manuales constituyen un dispositivo de análisis clave para estudiar las maneras en que se concibe e instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en muchos espacios escolares.

La incidencia de los manuales escolares producidos por la industria editorial en la formación, la capacitación y el trabajo de los docentes ha sido puesta de relieve en algunas investigaciones que tomamos como referentes (Herrera de Bett Graciela, Alterman Nora y Giménez Gustavo, 2004). En el trabajo de estos autores pudo constatarse que los manuales escolares conformaron el insumo básico para que profesores y maestros comprendieran -en primera instancia- las novedades teórico-conceptuales propuestas por los nuevos lineamientos curriculares de la reforma curricular de los noventa y encontraran maneras para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocieron en ese estudio que gran parte de lo que hacían y hacen en y para las clases (materiales de estudio, actividades, textos, explicaciones) provienen de los manuales escolares de sus disciplinas (en las versiones para alumnos y para docentes). Los manuales escolares constituyen, entonces, una fuente significativa para comprender qué, cómo y para qué enseñan lo que enseñan muchos profesores en sus clases y cómo piensan en general sus objetos y/o contenidos específicos.

En referencia a la radical renovación curricular que experimentó la enseñanza de la lengua a partir de los noventa, aludimos a dos cuestiones particulares:

| la asimetría teórica entre dos nociones primarias que reconocen orígenes disciplinares diferentes: las de texto y discurso;

| la supervivencia de ciertas perspectivas de abordaje todavía dominantes en el terreno de la enseñanza de la lengua que persisten a pesar del cambio de los propios objetos de enseñanza.

Didáctica de la lengua: objetos, sentidos y fines

Algunos autores interesados en la Lingüística aplicada o la Didáctica de la Lengua (Charolles, 1999) han analizado el nuevo vigor teórico devuelto a la reflexión didáctica tras la asunción -desde los años 1970/1980- de nuevos objetos de enseñanza (los textos y/o los discursos) y nuevas metas educativas (formar usuarios competentes para usar y producir textos). Esta tarea, que se sintió como revitalizadora para el campo de la enseñanza de la lengua, implicó la ampliación del repertorio teórico de base de la Didáctica de la Lengua (DL) que durante mucho tiempo permaneció anclado en los contornos del estructuralismo o el formalismo lingüísticos. Nuevas teorías y enfoques que priorizan el estudio del uso lingüístico, como la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, etc. vinieron a poblar de manera definitiva la DL.

Si bien la sensación de "estar más cerca" de un objeto real y en uso (los textos y los discursos) antes que de otros abstractos y formalizados (los morfemas, los sintagmas, etc.) produjo cierto entusiasmo, también se generó no menos desconcierto e incertidumbre por la cantidad de paradigmas, teorías y conceptos que provenían de estos nuevos continentes teóricos; la mayoría de los profesores que ejercían en tiempos de la reforma educativa no habían sido formados en profundidad en esos nuevos paradigmas de la lingüística.

El pasaje desde un número relativamente acotado de teorías (la normativa lingüística, la gramática tradicional o de corte estructural y/o sus subdisciplinas –morfología, sintaxis, semántica–) hacia un campo múltiple, diversificado y atravesado de cuestiones tanto lingüísticas como extra o translingüísticas llevó a tomar conciencia sobre la necesaria interdisciplinariedad y heterodoxia que debía asumirse: las cuestiones de los textos o discursos no están referidas en un cuerpo homogéneo de teorías, sino en un campo plural, complejo y a veces contradictorio. Ello generó, además de incertidumbre en el discurso de los profesores implicados, desorientaciones de la producción editorial de materiales para el aula y de la producción curricular en la escala de que se tratara (oficial, institucional, áulica)

Este "movimiento disciplinar", por llamar de alguna manera a la renovación de la agenda, el discurso y las prácticas de la DL que conllevó la pérdida de la centralidad de las teorías formalistas sobre el lenguaje en pro de las vinculadas al uso lingüístico, motivó múltiples discusiones y críticas que van desde la formación de los profesores para dar cuenta de ese abanico teórico hasta cierto efecto distorsivo de estas perspectivas renovadoras observado en el pasaje de los saberes eruditos a los saberes que son enseñados (Chevallard, 1994).

En ese complejo contexto, interesa destacar brevemente sólo dos cuestiones particulares, entre otras no menos relevantes, que permiten caracterizar parte importante del campo de la DL: la asimetría teórica entre las nociones de texto y discurso que reconocen orígenes disciplinares diferentes; y la supervivencia en el terreno de la DL de ciertas perspectivas de abordaje de los objetos mismos de enseñanza a pesar del radical cambio de teorías de base antes aludido.

Aun a riesgo de contradecir muchas veces las intuiciones de los usuarios, en la prédica y las prácticas escolares los textos parecieran poseer atributos universales y organizarse según modelos estables donde se diferencian claramente unos de otros. Esta perspectiva se liga amigablemente con la tradición escolar de clasificar, analizar, reproducir y controlar según modelos, en apariencia, claros y precisos.

La gramática en un nuevo contexto de enseñanza

Laiza Otañi y Pilar Gaspar (2001) ilustran el papel que tuvo la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua. Plantean un significativo ciclo que comenzó con una etapa de

"deslumbramiento" inicial en la enseñanza del lenguaje identificada casi plenamente con la enseñanza de la gramática: enseñar lengua era enseñar su gramática. A partir del auge de la Lingüística como ciencia fundante de las perspectivas estructurales que ocupó buena parte del siglo XX, la escuela acusó recibo e instruyó durante buen tiempo a los estudiantes según los preceptos saussureanos (lengua/habla; sincronía/diacronía) y de buena parte de la tradición lingüística estructuralista (análisis y clasificación de morfemas, sintagmas)

Esta sintonía constituyó la médula del llamado enfoque estructuralista en la enseñanza de la lengua (Marín, 1999) que centró su impulso en la descripción y análisis del sistema y las unidades lingüísticos, en su clasificación y reconocimiento como actividades escolares prioritarias y en la desconsideración de los conocimientos y prácticas lingüísticos de los sujetos. Este modelo que Marín caracteriza como de "distancias" (entre los sujetos y el lenguaje reales; entre la lengua como objeto de uso y como objeto de conocimiento; y entre los saberes del maestro y del estudiante) redujo la significatividad de la perspectiva lingüística estructural en la escuela a poco más que la clasificación de palabras y el análisis sintáctico de oraciones, tras la "ilusión" de que esas aptitudes producirían naturalmente las habilidades para que cada estudiante construyera su propio lenguaje y se constituyera en un usuario hábil y competente.

Tal ilusión comenzó a resquebrajarse tras la ineludible constatación de que las habilidades escolares para analizar y clasificar elementos lingüísticos no derivaban en las aptitudes esperadas para leer y escribir los textos que la cultura social demanda; de allí deriva el sentido de "engaño" y "traición" con que Otañi y Gaspar (2001) caracterizan el fin del dominio de la perspectiva estructural y el nacimiento del llamado enfoque "comunicativo" (Marín, 1999) en la enseñanza de la lengua. Este nacimiento estuvo acompañado por el auge que otras perspectivas lingüísticas comenzaron a ganar en el terreno de la lingüística científica (la lingüística del texto, la sociolingüística, la etnografía del habla, la pragmática) y que rápidamente generó un nuevo entusiasmo en el campo de la didáctica de la lengua (DL).

Volviendo al ciclo que describen Otañi y Gaspar (2001) entre el deslumbramiento y el desengaño que marcan el inicio y el fin de la ilusión estructuralista en la escuela, es posible identificar hoy algunas vinculaciones significativas entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la gramática:

Los extremos van de la adopción "acrítica" al cuestionamiento de su pertinencia como contenido de enseñanza, pregonando su rápido abandono: "solo hay que enseñar gramática" versus "hay que desterrar la enseñanza de la gramática de las aulas". El punto medio entre ambos ("hay que seguir enseñándola pero…") está marcado por un vacilante papel que, podríamos decir, se le asigna a la enseñanza gramatical en las actuales discusiones en DL.

En muchos trabajos, se le asigna a la gramática el rol de un contenido auxiliar, satelital, y de aparición ocasional, que se convoca al servicio de la revisión y corrección de textos escritos.

En otros desarrollos que valoran las autoras de este trabajo se revaloriza el papel de la gramática como un contenido necesario para la enseñanza de la lengua aunque no suficiente per se (De Gregorio de Mac, 2000) y que necesita una presencia activa y organizada para la comprensión y utilización del lenguaje aun cuando necesariamente deba combinarse con otros tipos de saberes (sociales, pragmáticos, funcionales, etc.); en este caso se considera que la gramática es la base para la reflexión metalingüística y para la producción y uso del lenguaje.

En esa línea, Ciapuscio (2009) destaca en un significativo estudio el papel que tiene la gramática en la enseñanza escolar y establece que la oposición radical entre gramática y prácticas de producción y comprensión es una de las principales razones que llevaron a la postergación y a una nueva reducción de la gramática en la escuela. Sin embargo, tal oposición debería ser revisada en tanto la gramática es un instrumento esencial para la construcción, interpretación y evaluación (normativa) de los textos, y es necesario volver a pensar su papel en la organización y formulación del pensamiento.

Desde la perspectiva de la autora, las clases de lengua deberían dedicar un espacio importante al trabajo con el léxico y la semántica de las palabras, ya que las relaciones de significado (sinonimia, antonimia, hipónimos, superordinados) y los campos léxicos que estructuran el vocabulario de la lengua habilitan procesos comprensivos e interpretativos más ricos de los textos. Las propiedades formales de las palabras que describen e interpretan la morfología y la sintaxis elementales no son gratuitas sino sustanciales en tales procesos.

La enseñanza de la morfología (de la derivación, la prefijación, la parasíntesis y la composición) debería orientarse en la idea de juego lingüístico: los procedimientos y regularidades para la formación de palabras más generales en español siempre a partir de la competencia morfológica de los estudiantes y no a partir de inventarios o cuadros previos. Del mismo modo, debería proponerse que los estudiantes comprendan la morfología flexiva, en el armado regular e irregular de sucesiones de palabras en oraciones y textos.

El problema no está en las clases de palabras más importantes (Nombre, Verbo, Adjetivo, Conjunción, Preposición y Adverbio) sino en que estas podrían orientar la comprensión de los sintagmas a que ellas dan origen.

En definitiva, desde la perspectiva de Ciapuscio, la gramática escolar debería iniciar a los alumnos en el trabajo progresivo, organizado, coherente y adecuado de contenidos propios del campo gramatical articulado con el trabajo con ejemplares textuales organizados también en complejidad creciente.

Gramática y actividades escolares

Se hará referencia a continuación y de manera sintética al análisis de las actividades escolares que proponen los manuales para la enseñanza de contenidos gramaticales. Se han escogido solo a manera de ejemplo dos (2) de los casos analizados, correspondientes a manuales de Lengua cuyos nombres resguardamos, producidos por la industria editorial y de circulación masiva, que permiten comprender principalmente las conclusiones ulteriores.

En el primero de los casos, se propuso particularmente reconocer las articulaciones que se establecen entre ciertos conocimientos lingüísticos y los procesos de escritura y de lectura, específicamente en relación con la argumentación. Las preguntas de base fueron de qué manera ocurre la progresión y secuenciación de los aprendizajes lingüísticos previstos para el alumno de un año al otro, al escribir y leer argumentaciones. En este sentido, se indagó si las actividades propuestas contribuyen a la complejización de estos procesos, es decir, si redundan en la conformación de saberes técnicos para leer y escribir mejor.

Argumentación y escritura constituyen contenidos complejos que comparten la necesidad de un abordaje sistemático, en tanto prácticas alejadas del uso espontáneo del lenguaje y vinculadas a procesos que superan toda improvisación y respuesta inmediata. Enseñar este tipo de textos presupone formar estudiantes para la lectura y escritura en el ámbito de la participación ciudadana para que puedan sostener una idea, un juicio, una posición ideológica o reconocerla en otro, defenderla o entender la forma en que otro lo hace, construir argumentos válidos, variados y contundentes para convencer a otros, para mostrarse como un sujeto que razona, discute con sustento, acepta juicios ajenos y promulga los propios. De este modo, las preguntas rondaron en torno a la función que se le otorga a la enseñanza de los contenidos gramaticales, qué contenidos se seleccionan y cómo se vincula esos contenidos con las unidades previstas para el desarrollo del tema argumentación en cada curso.

Sobre el segundo de los casos analizados cabe destacar que el manual está organizado materialmente en dos volúmenes, cada uno con su título, lo cual indica la pertenencia de los conocimientos a distintos campos. Uno, Lengua y Literatura II (Prácticas del lenguaje), y el otro, Gramática y Normativa II. A simple vista, se intuye que se encontrarán contenidos pertenecientes al campo de la Lingüística en general, junto con contenidos literarios, en el primero, y más específicamente de Gramática y de Normativa (clases de palabras, sintaxis, reglas ortográficas, puntuación, etc.), en el segundo. Al explorar los índices, se encuentran también contenidos propios de Gramática y de Normativa en el volumen de Lengua y Literatura, aunque esta incorporación se da siempre al final de los capítulos y no específicamente en todos ellos.

Los capítulos del volumen de Lengua y Literatura están organizados desde un tipo textual o un subgénero literario ("El cuento de humor", "Los textos periodísticos", "El cuento popular", "Los textos expositivos", etc.) y en torno a ese contenido se agrupa el resto, incluidos los gramaticales. La dominancia temática va de la mano siempre de una unidad textual o discursiva que subordina los contenidos gramaticales.

En cuanto al volumen de Gramática y Normativa, el índice presenta temas que son específicos de estos dominios: la gramática y la normativa. No se evidencian títulos sugestivos, lúdicos o relacionados con otros campos, sino que supone más bien una lista de los contenidos específicos, despojados de vinculación con otros temas.

Considerando la sección de Gramática del volumen, esta se subdivide en tres: las palabras, las oraciones y los textos, es decir, una progresión de contenidos que va desde lo micro a lo macro o, si se quiere, desde los niveles "más simples" a los "más complejos. Todos los ejercicios apuntan al reconocimiento y la clasificación según taxonomías tradicionales que están claramente presentes y explícitas, y dominan las actividades. La producción es de palabras sueltas, elidiendo u obviando la producción textual.

Conclusiones

Del trabajo desarrollado hasta el momento, concluimos provisoriamente lo siguiente:

1] Los manuales escolares de Lengua se asemejan más a "manuales de gramática para novatos" que explican conceptos tradicionales propios del campo gramatical pero sin articulaciones claras, productivas y precisas entre esos conocimientos y su uso en condiciones y contextos particulares. No hay una vinculación visible entre los desarrollos de la gramática y la actividad de comprensión y producción textual de los estudiantes.

2] Pareciera que la enseñanza de la gramática observada en los manuales escolares refuerza una perspectiva inmanentista cuyo fin es la gramática (o sus unidades) en y por sí mismos, sin evidencia de que los conocimientos gramaticales se organicen en un repertorio de "conocimientos técnicos"; ello es, que los conocimientos gramaticales seleccionados y propuestos permitan ayudar a los lectores y escritores a mejorar sus prácticas de comprensión y producción de textos. Desde esta perspectiva, los conocimientos gramaticales traspuestos parecieran incrementar los conocimientos que los aprendices tienen sobre el sistema gramatical, pero sin ayudarlos necesariamente a resolver problemas prácticos que los lectores experimentan cuando leen y escriben textos. Los conocimientos sobre el sistema gramatical poco o nada parecieran impactar sobre la experiencia de los estudiantes como lectores y escritores.

3] Se observa que las principales recurrencias que presentan las actividades didácticas

destinadas a los estudiantes para aprender gramática en los manuales escolares refieren a: identificar o reconocer una categoría gramatical (por ej. las oraciones unimembres o bimembres) ya sea en ejemplares lingüísticos sueltos (oraciones sueltas) o en ejemplares integrados en textos; clasificar unidades gramaticales según un parámetro (en otras palabras, reconocer elementos que pertenecen a una clase definida y no a otra); comparar un tipo de esas categorías gramaticales (OU) con el otro tipo (OB); transformar (reescribir) una categoría en otra (OU en OB, por ejemplo).

4] Otro tipo de actividades que llevarían a analizar los efectos discursivos que tendría la utilización de una u otra categorías gramáticas son escasas o están ausentes en los manuales. Por ej.: reflexionar junto con el profesor (escritor "avanzado") acerca del efecto enunciativo particular que tendría utilizar oraciones unimembres en lugar de bimembres (entre otros, nominalizar para impersonalizar, para darle cierta fisonomía a los enunciados, para lograr algún efecto especial en la recepción); o "manipular" una categoría (transformarla una y otra vez en el mismo cotexto) para analizar y comparar con el conjunto de escritores noveles sobre posibles efectos discursivos de una u otra forma.

5] Los textos o discursos aparecen solo como "entornos lingüísticos" (o conjunto de oraciones) para reconocer las categorías o formas que se estudian, más que entidades vinculadas al uso efectivo del lenguaje. No se ofrecen variantes significativas entre "identificar oraciones sueltas" e "identificar oraciones que están integradas en un texto".

6] Las unidades o secciones del manual destinadas a la enseñanza y aprendizaje de contenidos gramaticales están generalmente desvinculadas de las destinadas a la producción y reflexión con los textos o géneros discursivos particulares. Hay una marcada disociación entre la enseñanza de las "unidades menores" (oraciones, palabras, etc.) y las "unidades mayores" (textos, discursos, etc.).

7] En casos excepcionales, la gramática aparece como un conocimiento auxiliar para "corregir" algunas imperfecciones de los textos, más que como un "dispositivo que permite decir cosas de una manera y no de otra para algún fin comunicativo y no para otro"; en el mejor de los casos, aparece como un dispositivo técnico para reparar algunas incorrecciones que atentan contra ciertas normas antes que como un dispositivo tecnológico para inventar, planear, manipular y reflexionar intervenciones lingüísticas efectivas, realizadas para fines comunicativos y discursivos específicos.

Referencias bibliográficas

Adam, J.M. (1990). Éléments de linguistique textuelle (théorie et pratique de l'analyse textuelle*)*. Paris: Pierre Mardaga editeur.

(1997). *Les Textes: Types et prototypes. Recit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue.* Paris: Editions Nathan.

Bajtin, M. (1997). *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI.

Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general* (Vol. 2). México: Siglo XXI.

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Anaya-Spain.

Charolles, M. (1999). Contribución para una historia actual del Análisis Del Discurso. *Langue Francaise*, (s/d).

Chevallard, Y. y Gilman, C. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Ciapuscio, G. E. (2009). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. *Alfabetización Inicial*, 183. En línea en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002861.pdf

De Gregorio de Mac, M.I. (2000). La gramática: condición necesaria pero no suficiente. En AAVV (2000). *Temas actuales de la Didáctica de la Lengua* (pp. 63-74). Rosario: Laborde.

Halliday, M.A.K. (1982). *El Lenguaje como semiótica social*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Herrera, G.; Alterman, N. y Giménez, G. (2004). Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos. En Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.) (2004). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.

Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Bs. As.: Aique.

Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la Gramática. En *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. Bs. As.: FLACSO Manantial.

Van Dijk, T. (1978). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

(1995). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Tecnologías digitales y procesos de escritura en español como lengua extranjera.
Alfabetismo mediático y competencias transmedia

CATANIA, BERNARDITA (CIFFyH - UNC)
bernardita.catania@gmail.com

VIÑAS QUIROGA, INGRID (CIFFyH- UNC)
ingrid@ffyh.unc.edu.ar

Resumen

Presentamos un proyecto de investigación que se encuadra en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y en la alfabetización digital o transmedia. Se busca determinar si hay incidencias significativas, motivadas por la incorporación de TIC, en el desarrollo escriturario de estudiantes universitarios extranjeros de ELE. También, aportar al conocimiento de los procesos comunicativos en una segunda lengua. Se realizará un estudio experimental con aplicación de pre tests y post tests y se realizará una *intervención* en el grupo experimental. Se trabajará también con un grupo de control. En el grupo experimental se trabajará concretamente con el uso obligatorio de Drive (Google docs) o Dropbox, por sus herramientas de escritura y revisión. Hipotetizamos que la articulación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los procesos de escritura en ELE, durante la etapa de revisión entre pares, permite obtener mejores producciones escritas. Dado que la cultura del siglo XXI es esencialmente multimodal, se expresa, produce y se distribuye a través de múltiples soportes, mediante diversas tecnologías y se emplean distintos formatos y lenguajes representacionales, un estudio de esta naturaleza cobra sentido por su incidencia en decisiones relativas a nuestras prácticas áulicas.

Palabras claves: español lengua extranjera, TIC, editores en línea, escritura, revisión entre pares

Tecnologías digitales y procesos de escritura en español como lengua extranjera. Alfabetismo mediático y competencias transmedia

Características y desafíos de la incorporación de TIC en la enseñanza de escritura en ELE

En nuestro proyecto de investigación se analizará el uso de los editores en línea (Drive/ docs. – Dropbox) durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de escritura de textos

argumentativos -mediados por la revisión entre pares- en español como lengua extranjera y segunda lengua. Se trabajará en la identificación de las posibles influencias de estas tecnologías en el desarrollo de habilidades de escritura, a partir de los resultados obtenidos. Se comenzará por identificar cuáles son las habilidades y competencias que la lectoescritura requiere y cómo estos editores en línea cooperan en esos procesos como facilitadores o potenciadores, por el tipo de competencias que requieren y desarrollan.

Analizar si la utilización de editores en línea mejora los productos textuales, implica contemplar en todo momento su doble inscripción: como herramientas mediadoras para la transmisión de saberes lingüísticos específicos (Google Docs o archivos Dropbox como herramientas de intercambio de contenidos específicos de las materias) y, por otra parte, como un objeto de enseñanza en sí mismo (Se puede enseñar a los alumnos de ELSE cómo utilizar los editores en línea para lograr una mejor escritura, ya que estos cuentan con un sinfín de herramientas que en ocasiones no se descubren tan intuitivamente y ameritan un trabajo de metacognición). Trabajar sobre o desde su doble inscripción permite abordar su complejidad, la cual veremos si es determinante en el incremento de competencias lingüísticas de escritura de textos argumentativos, por las capacidades que estimulan (memoria, atención, destreza visual, etc). Desde esta perspectiva, es relevante investigar si la transversalidad de estos editores, y las competencias que requieren y desarrollan, inciden y modifican progresivamente los procesos y productos textuales en español como lengua extranjera o segunda lengua, es decir, si promueven el desarrollo de la competencia Lingüística. Se intentará demostrar si estos otros lenguajes digitales –y en qué medida- retroalimentan el desarrollo y dominio de la escritura en español como lengua extranjera/ segunda lengua.

Es fundamental determinar si hay – y en qué aspectos- influencia (consciente o no) de las TIC y los editores en línea en la transformación de todo estado lingüístico, sobre todo el estado de conocimientos y competencias habilitantes de una buena escritura. El sentido de esta investigación será demostrar si estos editores mejoran los productos textuales argumentativos producidos en español como lengua extranjera/ segunda lengua a partir del trabajo de revisión entre pares en comparación con formas analógicas de revisión. Esto implicará describir en qué punto confluyen y se retroalimentan las competencias de escritura y las competencias digitales durante el desarrollo de una lengua extranjera. Para ello se analizarán los productos textuales elaborados y revisados a partir de la mediación de TIC y aquellos que no fueron mediados por ninguna tecnología digital.

Diversos posicionamientos sobre las TIC en las aulas de ELE:

A pesar de las amplias investigaciones sobre tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y su relación con la enseñanza y, a pesar de los múltiples estudios sobre

su influencia en el aprendizaje de otras lenguas, no se registran investigaciones en el medio local que aborden en profundidad el efecto de la incorporación sistemática de las TIC en la enseñanza de la escritura en estudiantes universitarios que cursan ELE. Y tampoco se han identificado investigaciones específicamente sobre el trabajo con editores en línea.

Actualmente existen investigaciones sobre la incorporación de las TIC a los procesos de escritura colaborativa (ya sea de co-escritura o escritura y revisión), pero no hay una posición homogénea respecto a si optimizan los productos textuales resultantes de esa labor o no lo hacen. Algunos autores, como Sierra (2017), encuentran que la constante utilización de las computadoras, las tablets y los teléfonos celulares, lejos de mejorar la escritura, están ocasionando que los estudiantes pierdan la calidad de ésta, cometiendo más errores ortográficos y gramaticales. Pero, además, se sostiene que las máquinas amenazan el pensamiento crítico y reflexivo de los jóvenes, los cuales creen que todas las respuestas a sus problemas están en Internet, y por lo que el análisis personal sobre el proceso dejaría de tener importancia.

En la misma dirección, Rueda (2012) y Biel (2014), si bien no rechazan las tecnologías digitales como potentes herramientas de transmisión, sí alertan sobre sus limitaciones causadas por la mala implementación de las mismas, adjudicándosele esto en ocasiones a la deficiente formación en TIC de los educadores o enseñantes. En su investigación, Rueda (2012) enumera algunas desventajas del uso de TIC, referidas a: **Tiempo:** Aunque parezca una gran ventaja, que en cierto modo lo es, la amplia información que existe en internet y el número ilimitado de sitios donde encontrarla puede provocar a veces una pérdida de tiempo para los alumnos si se está realizando un ejercicio en clase. El docente debe enseñar necesariamente de antemano dónde buscar y/o cómo. **Distracción:** Es difícil controlar a los alumnos en un aula de informática. La distracción es uno de los patrones principales con los que se enfrenta el profesor. **Fiabilidad:** Mucha de la información que aparece en Internet no es fiable y para ello el docente debe, una vez más, enseñar qué sitios son los más adecuados para extraer información. **Saturación:** Dada la cantidad de datos que existen en Internet, cabe la posibilidad de que el alumno apenas se moleste en leer, tomar notas, interpretar y escribir un buen trabajo sino que más bien "corte y pegue" por pereza a no saber interpretar los contenidos. **La desconfianza del profesorado**: hacia las posibilidades de las TIC como recursos educativos válidos al nivel de los tradicionales, es también otra limitación. Como lo son los obstáculos propios de la organización de los espacios y tiempos en los centros educativos, más orientados a metodologías tradicionales de transmisión de conocimientos (Rueda, 2012)

Contrariamente a estos resultados, otros lingüistas muestran hallazgos diferentes. Por ejemplo, María Cristina Guasch (2007) trabaja sobre los beneficios del uso de la Web 2.0 en los aprendizajes de español como lengua segunda/extranjera. Su estudio trata de dicho

uso e intenta documentar -con la colaboración de quince docentes- cuál es el estado de la cuestión y qué papel están jugando los profesores con sus acciones, pero también con sus creencias al respecto de las TIC en las aulas de ELE. La autora deja asentada la idea de que la web 2.0, por sus características, es una herramienta educativa potente, que se acopla muy bien a los postulados actuales sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro de los beneficios de la web 2.0 a los que se refiere, está el "aprender compartiendo: la web 2.0 con plataformas colaborativas permite que los estudiantes compartan contenidos, experiencias y conocimientos. Esto favorece la creación de redes de generación de contenidos basadas en la reciprocidad y la cooperación". (Guasch, 2007:19)

En la misma línea, Hernández (2013), realiza una investigación cualitativa aplicada a una muestra de 16 niños de 8 a 10 años, de España, y encuentra que en la escritura – entendida como proceso y conjunto de habilidades de composición- las TIC juegan un papel de *registro*; son un importante recurso de análisis y reflexión de los escritos colaborativos y una herramienta que potencia los procesos escriturales y las competencias comunicativas y cognitivas.

Se puede decir entonces que cobra sentido estudiar si la transversalidad de estos editores en línea específicamente, las estrategias de implementación pedagógica y las competencias que requieren y desarrollan, inciden y modifican los procesos y productos textuales en la ejecución del español como lengua extranjera; es decir si promueven el desarrollo de la competencia lingüística y cómo lo hacen.

Teorías que nos permiten pensar la articulación de TIC y ELE:

Para indagar sobre los beneficios de las TIC en las aulas de ELE, se partirá de algunas categorías trabajadas por María Cristina Guasch (2007) quien aborda el concepto de Web 2.0 y el de *conectivismo*. **Conectivismo** y **web 2.0** son los dos términos desde los cuales se analizará y contrastará la hipótesis sobre los beneficios de la incorporación de editores en línea para lograr mejores producciones escritas en ELE, a partir de la revisión entre pares.

Citando diferentes autores, Guasch (2007) en su trabajo distingue a los sujetos entre *inmigrantes digitales* y *nativos digitales*. Pero destaca que, independientemente de cuál sea la condición de los sujetos, la tecnología ha invadido todos los campos del hacer y el saber humano, filtrándose de hecho en el campo educativo. En este contexto, se evidencia, en ocasiones, un defasaje entre inmigrantes digitales (quienes no nacieron sumergidos en acceso a la tecnología digital) y los nativos digitales (quienes nacen, crecen y se desarrollan rodeados de tecnología digital), correspondiéndose esto a nuevas generaciones de alumnos. Ahora bien, partiendo de esta distinción, que no es ajena a los contextos de enseñanza de ELE, veamos con mayor detenimiento de qué hablamos cuando hablamos de

la Web 2.0 y *conectivismo* y cómo se ajustan a los postulados de enseñanza de una segunda lengua.

Web 2.0

Guasch (2007) historiza resumidamente la génesis de la Web 2.0, y dirá que el origen de lo que sería la web posteriormente, se remonta a los años 40 con Vannevar Bush (1945, citado por Guasch, 2007), quien advirtió y se interesó por la problemática del almacenamiento de todo el conocimiento humano existente y de la necesidad de idear la manera de acceder a él de forma rápida, efectiva y relevante. Su proyecto se denominó *Memex* y no pudo concretarse.

Ted Nelson (1965, citado por Guasch, 2007), posteriormente, se inspiró en Vannevar Bush, intentando crear un documento global y único que tuviera toda la literatura escrita en el mundo, mediante ordenadores interconectados, es decir, debía contener información en forma de hipertexto. Con él, en 1965, nació el término *hipertexto:*

> "Con *hipertexto* me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de textos conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario." (Ted Nelson, 1965)

A finales de los '80 cuando ya existía un soporte operativo suficiente, nace la Web (1.0). Tim Berners Lee (1989), explica Guasch, logró como novedad unir hipertexto con Internet. En 1990 ya se habían creado todas las herramientas para que funcione una web (plataforma o red que reune distintos conocimientos). Desde los 90 a hoy ha continuado desarrollándose en distintas generaciones: de web 1.0 a web 2.0. La web 2.0 es un término acuñado por Dale Dougherty (2004) de la empresa editorial O'Reilly Media. Si bien el término se acuña en 2004, su funcionamiento y evolución como plataforma virtual que 'reúne todo el conocimiento' venían gestándose desde los '90, por lo que no se puede establecer un punto exacto de transición. Su evolución fue y es constante, tanto así que en el día de hoy, algunos ya hablan de web 3.0

Diferencias entre web 1.0 y web 2.0

M. C. Guasch (2007) plantea que en el campo de ELE no parece que esté haciéndose una profundización relevante tanto en la incorporación de TIC ni tampoco desarrollándose una base teórica acerca de la didactización de las TIC con la suficiente rapidez para hacer frente a la evolución tecnológica. Sin embargo, entonces, es fundamental saber lo que nos ofrece la web y estar al tanto de su evolución para saber de qué forma incluir esa evolución en la enseñanza de ELE y cómo capitalizarla, por ejemplo, para la enseñanza de procesos de escritura. Para esta investigación es fundamental saber qué nos ofrece la web 2.0 y analizar si esto optimiza el desarrollo de las competencias escriturarias.

Web 1.0	Web 2.0
* Estática *Creada por un autor que quiere informar o mostrar algo *El sujeto lector es un consumidor pasivo *Los portales eran enciclopedias cerradas *No hay un aprovechamiento o consumo simultáneo de contenidos.	*Dinámica *Quien utiliza la web puede buscar, consumir y **crear** activamente contenidos o información escrita o audiovisual. (Prosumidor) *La web se convierte en una plataforma de acceso colectivo y permanente. *Se produce un aprovechamiento de la inteligencia colectiva. *Los softwares pasan a ser gratuitos y ser lo mismo para distintos dispositivos (Celulares, tablets, PC) *Enciclopedias abiertas. Portales mutables, que se actualizan y completan constantemente. * Hace posible una nueva forma de aprender que encaja con el constructivismo.

Constructivismo

En los '60, como un rechazo al conductismo, aparece la psicología cognitiva que influencia la enseñanza de idiomas hasta el día de la fecha. Se manifestó en distintos movimientos como el constructivismo, cuya figura dominante fue Piaget. A partir de esto, el aprendizaje ya no es imitación de conducta o acumulación irreflexiva de datos sino que el constructivismo supone que los individuos se implican activamente desde el nacimiento mismo en la construcción de un sentido personal, es decir, de una comprensión personal partiendo de su propia experiencia (Williams y Burden, 1997:30 citado por Guasch, 2007). El aprendizaje entonces es algo que el individuo va creando a través de los procesos de interacción con los objetos e interacciones sociales que experimenta en su entorno. Dentro de este marco teórico emerge un nuevo concepto de Lengua: La lengua como un instrumento de comunicación social a través del cual solucionamos nuestras tareas cotidianas.

Por su parte, el *conectivismo*, supera estos postulados. Es una teoría que defiende que el conocimiento existe por sí mismo y el aprendizaje se hace día a día en una red en la que buscamos información adecuada. George Siemens (2004), teórico de la enseñanza digital y defensor de esta teoría, expone un par de ideas de interés. Hace referencia al hecho de que en el pasado el desarrollo de la información era lento, mientras que en la actualidad el conocimiento humano crece exponencialmente y su "vida" se ha hecho cada vez más corta porque la distancia temporal que separa el momento de su adquisición del momento en que queda obsoleto, es muy corta.

Según Siemens (2004) cuando el conocimiento se necesita pero no es conocido, la habilidad de conectarse con fuentes que corresponden a lo que se requiere es una habilidad vital. Lo importante así no es lo que se sabe hoy sino la habilidad para descubrir aquello que aún no se conoce. En este sentido, si seguimos esta teoría, vemos en un contexto de aprendizaje de una segunda lengua, que la web no sólo ofrece recursos, sino que es la plataforma que facilita el acceso a los mismos, y permite articularlos, manipularlos, adquirirlos, crearlos y socializar tantos saberes, como la experiencia humana.

Cobo Romaní (2007: 101) también afirma que la asociación entre tecnología y educación genera doblemente mejoras "principalmente de orden cualitativo: los educandos encuentran en Internet nuevos recursos y posibilidades de enriquecer su proceso de aprendizaje". Según el autor la web 2.0 posee unas características que han dado lugar a lo que ya se ha llamado "aprendizaje 2.0", un tipo de aprendizaje que por otra parte encaja exactamente con lo que ha planteado el constructivismo y conectivismo en cuanto a la adquisición de conocimiento. Veamos pues estas características resumidas en la siguiente lista:

Aprender haciendo: las herramientas de la web 2.0 permiten que el estudiante pueda crear algo en la red bien individualmente bien en colaboración.

Aprender interactuando: las plataformas de gestión de contenidos (por ejemplo blogs o wikis) nos ofrecen la posibilidad de intercambiar ideas con el resto de los usuarios.

Aprender buscando: la red nos ofrece un entorno de gran cantidad de información disponible. En dicho entorno el estudiante deberé investigar, seleccionar y adaptar contenidos, proceso que le ayudará a aprender cómo y dónde buscarlos.

Aprender compartiendo: la web 2.0 con plataformas colaborativas como la Wiki, editores en línea, etc. permite que los estudiantes compartan contenidos, experiencias y conocimientos. Esto favorece la creación de redes de generación de contenidos basadas en la reciprocidad y la cooperación.

Francisco Herrera (2009) y Emilia Conejo (2009) en un interesante artículo sobre las denominadas "tareas 2.0" dan cuenta de cómo las características de las aplicaciones de la web 2.0, también llamada *web social*, encajan a la perfección con el cambio de perspectiva que ha experimentado la didáctica de las lenguas extranjeras bajo la influencia del constructivismo y conectivismo

El mismo Herrera (2007) en otro artículo relacionado con la temática afirma que:

> Si por un lado las actuales corrientes pedagógicas proponen un enfoque constructivista,

> afianzado en las teorías de Lev Vigotsky, y un aprendizaje significativo, reivindicando el trabajo de David Ausebel y Joseph Novak (1978), la web 2.0 por su parte se basa en la creación de conocimiento compartido, construido en comunidad. Las concomitancias son evidentes y es sólo en este momento cuando las nuevas tecnologías se hacen asequibles en el aula. (Herrera, 2007:25)

La escritura como proceso sociocognitivo:

En cuanto a la escritura, nos apoyaremos en un enfoque sociocognitivo procesual. Se parte de los modelos clásicos de Flower (1981), Flower and Hayes (1980, 1984) y Bereiter y Scardamalia (1987) complementados con el último de Hayes (2000) y las investigaciones de Cassany (2012) sobre escritura digital y las de Atkinson (2018). Esta concepción busca integrar los tres problemas más significativos de una teoría de la producción de textos: A) el procesamiento cognitivo del individuo y sus metas, emociones, motivaciones, creencias; B) los recursos textuales y lingüísticos (conocimientos previos del tema de escritura y restricciones lingüísticas, de género, entre otros) y C) los factores contextuales (entorno de la tarea, contexto comunicativo y audiencia). El enfoque procesual cognitivo se apoya en estos principios: a) los procesos de escritura son interactivos –procesamiento en paralelo en muchos niveles- y potencialmente simultáneos – por oposición a seriales- b) la escritura es una actividad guiada por metas y c) los escritores expertos escriben en forma diferentes a los novatos. Una mirada sociocognitiva de la producción escrita propone integrar a la concepción cognitiva que da cuenta de los procesos mentales e individuales de un escritor, la consideración de la cultura y de los contextos específicos y las herramientas que intervienen en la producción de un texto. Esto es, cómo lo escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias utilizan para resolver el problema al cual se ven enfrentados.

Una vez considerados estos posicionamientos, se desarrollará a continuación la metodología a aplicar en esta futura investigación. Esta metodología será aquella mediante la cual se recojan las experiencias de escritura de los estudiantes de ELE que luego serán analizadas.

Formas de trabajo y recolección de datos

Se aplicará una metodología experimental con aplicación de pre y post test y un grupo de control. Los participantes son aproximadamente 27 estudiantes extranjeros del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales (PRI) de la Universidad Nacional de Córdoba y de instituciones privadas de enseñanza de ELE en la ciudad de Córdoba. Este grupo se compone de hombres y mujeres de entre 19 y 30 años, con un español de nivel intermedio. Esta población se dividirá en dos grupos: uno experimental y otro de control. Los participantes asisten a los cursos de Español por Niveles y al curso Gramática Avanzada. El tipo de muestreo será de conveniencia porque algunas

integrantes del equipo de investigación en el cual se inserta este proyecto individual son docentes del Programa. Se solicitará permiso a las autoridades y se notificarán a los estudiantes de los objetivos de la investigación. Procedimientos: La recolección de datos se llevará a cabo en las instalaciones de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales, donde asisten los cursantes de PECLA, durante el 2020 y en las sedes de los institutos privados. Instrumentos: Pretest. Se propondrá una actividad de escritura con el propósito de recoger información acerca de las competencias iniciales de los jóvenes en la producción de texto argumentativo en ELE. La duración será de 60 minutos. Para determinar la calidad de los textos elaborados, se aplicará una grilla analítica con los siguientes componentes: 1. Tema, 2. Propósito, 3. Audiencia, 4. Organización, 5. Cohesión y 6. Correferencia. Se asignará un puntaje de 1 a 5 a cada aspecto. Postest: al finalizar el periodo de intervención se aplicará el mismo instrumento. Una vez finalizadas la toma de pre y post test, las cifras del grupo experimental y de control se volcarán en una tabla. Luego se analizarán e interpretarán los resultados. Las cifras obtenidas serán sometidas a un análisis estadístico para ver si las diferencias son significativas. La intervención: En el grupo experimental se aplicará, en cada momento didáctico en que se trabaje la producción argumentativa, una secuencia de revisión entre pares que implique el uso obligatorio de Drive (Google Docs) o Dropbox junto a sus herramientas de revisión y escritura, a la vez que el resto de los elementos con que contarán los estudiantes por estar usando un ordenador. Nos valdremos de Google docs y Dropbox porque el editor de texto en línea permite mantener un historial de las revisiones y modificaciones, y comparar una o más versiones para retomar una estrategia redaccional previa o para rastrear las huellas del pensamiento que quedan en el texto: cambios, giros, eliminaciones, desplazamientos, a la vez que reflexionar de a dos, simultáneamente, sobre la producción.

Con esta metodología (grupo experimental y de control) se podrán eliminar muchos de los problemas previos en cuanto a si la mejora esperada al final del cursado se debe a la intervención docente o al hecho de que los estudiantes están en un contexto de inmersión e interactuán con hablantes nativos de español.

Conclusión

Hemos presentado y fundamentado nuestro proyecto. Esta investigación pretende estimular el debate sobre la alfabetización digital en el campo de la enseñanza de las segundas lenguas. Estimamos que los resultados obtenidos supondrán una contribución asimismo a la didáctica de la primera lengua. El estudio permitirá, desde su perspectiva más aplicada, diagnosticar los principales problemas de redacción del texto argumentativo en ELE en la etapa de revisión entre pares, fundamentar la elección de ciertos recursos y metodologías en nuestras prácticas áulicas y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en general.

Finalmente, creemos que podría devenir en una propuesta innovadora en el ámbito de los procesos de incorporación tecnológica o de virtualización de la enseñanza en contextos académicos.

Bibliografía

Atkinson, D. (2018). Theory in second language writing. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Diane D. Belcher and Alan Hirvela (Volume Editors). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0524

Bereiter, C. y M. Scardamalia, 1987. *The psychology of writing composition*. New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishers.

Biel, L, A (2017): Invasión de las TIC en las aulas de E/LE. ¿Son las TIC aliadas o enemigas del profesor de E/LE? Universidad de Gambia, Gambia.

Camps, A. & Castelló, M. (1996). "Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura". Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Cárdenas, C. B. et al. (2009). "Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje de idioma español como segunda lengua". En *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 48/3 –España: Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación ,la Ciencia y la Cultura. Issn-E**:** 1681-5653. Disponible en Http://Www.Rieoei.Org/Deloslectores/2432marrero.Pdf

Carlino, P. 2006. "Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los postgrados pueden enseñar". In Actas en CD Rom de *Sociedad Argentina de Lingüística* (eds.), *A cuatrocientos años de la publicación de la primera parte de El Quijote*. Salta: Publicaciones de la Universidad Católica de Salta.

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros, Madrid. .

Cassany (2012), *En_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama, Barcelona.

Cortés Rueda, S. (2012): Las TIC en el aula de lengua extranjera. Universidad de Almería, Almería.

Di Carlo, S. (2016): Géneros discursivos y tecnologías más comunes entre estudiantes de español como lengua. En *Cuadernos de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina,* Córdoba, Argentina.

Flower, L. y J. R. Hayes. 1984. Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1. Universidad de Mellon, Pensilvania.

Guasch Menéndez, M. C. (2007): La enseñanza de ELE en la era digital: uso de la web y creencias del profesorado. Instituto de Formación Continua - Universidad de Barcelona

Hayes, J. R. (2000). "A new framework for understanding cognition and affect in writing". In R. Indrisano & J.R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing.* Newark: International Reading Association.

Hernández, E. A. (2013): Escritura colaborativa digital: fortalecimiento de la composición textual desde el trabajo colaborativo digital (Doctoral Dissertation). Universidad de La Sabana, Chía.

Kei Matsuda, P (2018). Second language writting in multilingual contexts Journal of Second Language Writing 42 · November DOI: 10.1016/j.jslw.2018.10.009

Monereo , C & I. Solé (Coords.): *El Asesoramiento Psicopedagògico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid: Alianza Editorial, Pp. 321- 342.

Parodi Sweis, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Rijlaarsdam, G.,Van den Bergh, H. y M. Couzijn, (2005). *Effective learning and teaching of writing,* New York: Kluwer Academic Publishers

Scolari, C. (2018): Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los jóvenes en el aula. Gedisa Barcelona.

Sierra, M. M. (2017): "Inconvenientes de estudiar con las nuevas tecnologías". Revista Universia Madrid. Consultado en: https://noticias.universia.es/cienciatecnologia/noticia/2017/08/25/1155262/inconvenientes-estudiar-nuevastecnologias.html [15/08/2019]

Simons, M. (2010): "Perspectiva Didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE" en Marco Ele. Ribarroja del Turia, España.

Voces encontradas en la Educación Intercultural Bilingüe: *tensiones y resistencias*

CONTURSI, DANIELA (FFyH-UNC)
daniconturs i@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo nos centraremos en los modos de producción de saberes y representaciones simbólicas en la construcción de materiales para las Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Tomaremos dos casos particulares, las escuelas de EIB de las comunidades mbyá- guaraní de Alecrín y de Capioví, Misiones.

Nos interesa rescatar y demostrar algunas cuestiones problemáticas a las que se enfrenta el investigador al momento de abordar un estudio en espacios tensionados por culturas y lenguas diferentes donde se disputan saberes e identidades.

El Estado proyecta un tipo de ciudadano que no representa a las comunidades; el discurso continúa siendo homogeneizante aun reconociendo la multiculturalidad y la heterogeneidad nacional. Ante esta situación docentes y comunidad elaboran nuevos materiales que plasman la propia cosmovisión, la lengua pasa a ser una herramienta de lucha y reivindicación.

El rol del investigador implica abordar el estudio de estas tensiones constituyentes de la EIB, evidenciarlas y contribuir a la generación de conciencia y pensamiento crítico sobre el accionar del Estado y las comunidades con respecto a las lenguas, las culturas y las identidades en un contexto marcado por las luchas colectivas y los reclamos históricos.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, representaciones, diversidad, lenguas.

Voces encontradas en la Educación Intercultural Bilingüe: tensiones y resistencias

Introducción

La siguiente presentación aborda una problemática pertinente a las escuelas interculturales bilingües de la región misionera de Argentina, visibilizada en los materiales de trabajo y libros escolares de estas instituciones. La perspectiva intercultural se cimenta, y en ello reside su importancia e innovación con respecto a otras perspectivas educativas que se implementaron con respecto a la diversidad étnico-cultural y lingüística de nuestro país, en el diálogo e intercambio de saberes y prácticas ente culturas diferentes que habitan una misma

región. No se trata de resolver la tensión y las diferencias en términos de homogeneización o asimilación (como sí fue el caso histórico de nuestros países decoloniales), sino de crear un "espacio común", un lugar donde todas las voces sean válidas, donde la diversidad sea riqueza y ventaja para el crecimiento de nuestras sociedades.

Comprendemos las instituciones educativas como herramientas del Estado para impartir, promulgar e incorporar determinados saberes y conocimientos que conllevan un corpus ideológico para la formación de ciudadanos. En este contexto de país multicultural, pluriétnico y multilingüe, esta educación "general" confronta y desmerece ciertas marcas autoasignadas a través de la historia para las minorías culturales, comunidades "minorizadas" a lo largo de los procesos políticos argentinos.

De este modo, es importante reconocer la cuestión intercultural en tanto proceso y construcción histórica ya que la aplicación de esta Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), así como las estrategias para su implementación han ido modificándose en relación con los contextos histórico-políticos de nuestro país. La EIB no es nueva, desde los años '90 empieza a plantearse su inclusión y aplicación; con los gobiernos progresistas de 2003-2015 toma un impulso y es reconocida en tanto modalidad, se crean terciarios, se extiende a secundaria a distancia, se elaboran materiales, entre otros. En este período la EIB está marcada por una participación colectiva donde el Estado, comunidades y especialistas dan forma y ponen en práctica estas múltiples EIB.

Proyectamos este trabajo teniendo en cuenta una focalización triple entendida desde una producción estatal, la producción escolar-comunal (anclada al contexto, al territorio, y a las particularidades de cada comunidad) y una producción intelectual y científica desde una perspectiva sociolingüística.

Estas confrontaciones o tensiones entre la cultura escolar y la cultura originaria implícitas en la EIB pueden percibirse en las relaciones que se establecen entre la imagen y la lengua en el proceso de alfabetización de los niños mbyá-guaraníes y la intervención sobre los espacios. Las discusiones que planteamos implicaron trabajos de campo realizados con un equipo de investigación interdisciplinario de la Facultad de Artes de la UNC, llevado a cabo por la cátedra de Práctica de la Enseñanza, en las escuelas de Capioví y Ruíz de Montoya; y por mi trabajo final de licenciatura en la EIB de Alecrín, las tres en la provincia de Misiones.

Diálogos y tensiones: Comunidades- Estado

Lo primero que salta a la vista del investigador que toma como objeto de estudio los materiales escolares interculturales-bilingües es que hay dos voces (muchas voces) negociando significados y saberes. Por un lado, el saber escolarizado y legitimado, un saber científico y homogeneizante en términos de ciudadanía, y por otro lado los saberes

comunales, no legitimados, mayormente orales y ligados a prácticas y vivencias cotidianas y ancestrales. Lo cierto es que los materiales elaborados por el Estado muy poco o nada tienen que ver con las realidades de cada escuela inserta en comunidades particulares.

En primera instancia, los documentos estatales resultan muy generalizantes. Lo que por otro lado es un problema que aún no cuenta con una solución muy definida ya que, obviamente se intenta llegar a la mayor parte de escuelas, todas diferentes entre sí, esto dificulta muchísimo la elaboración de materiales para cada una. Sí se podría tener en cuenta tal vez, la elaboración de materiales específicos para cada región, lo que también dificulta un poco la situación de las regiones como el NOA en las que habitan muchos pueblos originarios diferentes. Esta cuestión queda entonces relegada a los gobiernos provinciales o, en su defecto, a cada escuela intercultural bilingüe (que es el mayor de los casos). Misiones, por ejemplo, a diferencia de la resolución nacional, se reconoce como plurilingüe y multiétnica y así se abre y reconoce su gran diversidad, al mismo tiempo proyecta en sus NAP el eje *Misiones Indígena* reconociendo de este modo la importancia de los pueblos originarios en la construcción de la Nación y la responsabilidad histórica hacia ellos.

Lengua-Imagen

Las EIB realizan una "traducción" de la lengua oral mbyá-guaraní y acompaña el aprendizaje de este proceso escrito con imágenes. El principal recurso para esto es el libro escolar, en el cual el marco transaccional de la narrativa verbo-visual entrecruza los valores y matrices del alumno con los valores y matrices de la institución escolar. El libro funciona como un *dispositivo*. Decimos que es un dispositivo en términos de Agamben (2011), como un conjunto heterogéneo de instituciones, discursos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, proposiciones morales y filosóficas, entre otras. En esta red que construye el dispositivo resulta fundamental el vínculo entre ellos que puede aparecer como un programa de la institución o también como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica y darle otra racionalidad. En otros libros, la imagen es siempre subsidiaria del texto, ya que la escuela ha construido desde su contrato fundacional un vínculo más sólido y preciso con el cálculo y la lectoescritura, aun así, la imagen se constituye como soporte de todos los actos pedagógicos que la escuela promueve. Lo que como investigadores pretendemos entender, es cómo se construyen las subjetividades e identidades colectivas de los niños mbyá-guaraníes a través de los textos y las imágenes que la escuela utiliza para desarrollar el proceso de alfabetización.

La educación cumple una función humana y social, es un proceso que humaniza al sujeto, lo transforma en un sujeto social identificable como miembro de un grupo determinado perteneciente a una cultura, comunidad o Nación determinada. La educación puede concebirse como uno de los factores más importantes al momento de la construcción

identitaria y proyecto histórico para un sujeto. De esta manera, los conocimientos escolares resultan útiles en la medida que los estudiantes les encuentren sentido y les otorguen valor.

Al incluir determinadas representaciones el material escolar elaborado para las EIB, se deben tener en cuenta los conocimientos que coexisten en esa diversidad sociocultural a la que el niño pertenece. Es importante captar previamente el desarrollo lingüístico y cognitivo de los sujetos para así comprender los saberes y cosmovisiones de la comunidad en la que están insertos y que, de alguna manera, cumplen un rol fundamental y activo en el proceso de alfabetización. Y este trabajo es propio de especialistas e investigadores en conjunto con las comunidades, para elevar resultados al estado y plasmarlos en los libros áulicos. Los libros que consultamos en la escuela de Capioví, elaborados por el Estado parece dejarse de lado la cosmovisión de la propia comunidad al privilegiar las representaciones de un mundo de referentes desconocidos y lenguaje no familiar.

Al hacer hincapié en la importancia de la experiencia de los sujetos se rescatan las habilidades lingüísticas y cognitivas, en tanto miembros de una comunidad. Esto permitirá la elaboración de dispositivos textuales que contengan representaciones "adecuadas" y "apropiadas" al contexto social y simbólico en el cual se inserta la EIB.

Teniendo en cuenta que se trata de culturas orales, la imagen que acompaña a los textos cobra una importancia fundamental en lo que refiere a su valor simbólico. Muchas veces, los dispositivos textuales están acompañados de imágenes ritualizadas y/o estereotipadas que nada tienen que ver con una noción de interculturalidad que pretende "adecuar percepciones". Se utiliza la tradición oral de la comunidad para impartir la ideología estatal estandarizada (lo mismo ocurre con la lengua oral qué es llevada a la escritura mediante el alfabeto castellano). Esto implica cambios de significaciones en tanto conlleva una apropiación de la cultura por parte del Estado: se disuelve la comunidad en el proyecto hegemónico nacional. Se produce una desvinculación entre la palabra y el mundo ante la desarticulación "percepción-representación" que resulta en un desdibujamiento de la identidad. Para estas culturas orales, la imagen está tan o más plagada de sentido que las palabras escritas: texto e imagen deben complementarse.

Ante el extrañamiento que resulta de una imagen de aboriginalidad (que es una construcción histórica) por parte del Estado, las escuelas interculturales elaboran materiales propios, resultado del trabajo conjunto de docentes, ancianos, niños y la comunidad en general. El caso más evidente es el de la escuela de Alecrín. En ella, la directora- docente de la escuela ha realizado con sus propias manos el manual de estudio de los niños, completamente en guaraní, con él los niños aprenden a leer y escribir su lengua materna que es lengua primera de alfabetización.

Como venimos refiriendo, la *Presentación* de este material resalta el trabajo conjunto de

la comunidad educativa con la comunidad guaraní. No sólo participan en el diseño y elaboración sino también en la corrección por los mayores de la comunidad, la revisión entonces se hace desde la cultura materna. Lo intercultural resalta la posibilidad de que este material sea utilizado por otras comunidades, sin necesidad de imponer una cultura o variedad sobre otra. Esto abre un camino para que otros elaboren un material similar y, al mismo tiempo, queda implícito el hecho de compartir e intercambiar realidades. Por otro lado, visibiliza el problema lingüístico que se complejiza en lo relativo a escritura versus oralidad, esta diferencia y la reticencia a optar por la primera es correlativa a diferentes cosmovisiones y culturas representadas en términos de dominadas y dominantes, la imposición y negación de la oralidad sobre las escritura que marcó a fuego las culturas originarias y cre**ó** un imaginario "metropolitano" y "civilizatorio" en la cultura nacional. Al respecto, ejemplificamos esto último, pon un afiche pegado en la pared qué recibe a aquel que traspase las puertas en la dirección: "El silencio es también una manera de opinar, tal vez las más duras ". El silencio posee una carga simbólica muy fuerte en las culturas ágrafas, la escritura no permite el silencio, sí permite el negarse a escribir; una cultura donde la lengua dominante es el español, "sobrevalorada" por su cualidad de escrita, negarse a escribir es cierta forma, dejar de a poco de existir.

Teoría-Práctica

Como adelantamos más arriba, existen múltiples EIB que a su vez implican realidades diversas, acuerdos diferentes, aplicaciones particulares. Cada escuela intercultural es diferente de otra justamente por la diversidad de contextos, problemáticas sociales, culturales y lingüísticas. Por ejemplo, en la escuela de Alecrín, la lengua de alfabetización primaria es el guaraní, pero no el guaraní "oficial" paraguayo (que es el oficial del Mercosur también), no es cualquier guaraní, es la variedad guaran**í** usada por la comunidad. En la provincia de Misiones, las comunidades mbyá reconocen diferentes variedades, que es una forma de autoidentificación también: la variedad que hablo es la comunidad la que provengo. Si bien esta cuestión está explícita en las *Planificaciones Institucionales*, al ser una cuestión oral no está presente en los libros de texto. En los libros elaborados por las comunidades la lengua va más allá de la cuestión gramatical e incide en su función comunicativa como herramienta de resistencia y reivindicación cultural, étnica y lingüística.

El Estado comienza, aparentemente, a estar más presente en las escuelas. Convoca a técnicos y especialistas en lenguas para trabajar en conjunto con la comunidad escolar y todos los miembros de la comunidad aborigen: mujeres, hombres, niños y ancianos. La escuela deja de ser un espacio cerrado y conservador y se torna permeable a la realidad exterior. La escuela va más allá de sus muros y se inserta en el espacio antes ajeno y marginado, y lo vuelve algo propio y característico. Y la comunidad, los hablantes, al mismo tiempo, se apropian de la escuela y la moldean, dejan marcas, la vuelven única. Así, la escuela a

través del diálogo intercultural responde a demandas y necesidades de la comunidad o el territorio al que pertenece. Los problemas sociales y culturales son retomados en las aulas, se intenta darles respuesta o tomar una posición ante el conflicto. Esto también permite repensar y resignificar la historia la lengua propia, qué lugar ocupa en la realidad comunal y por qu**é** ocupa otro en el contexto nacional, cómo actuar frente a estas dicotomías y **cómo apropiarse e impulsar un modo de pensar y sentir el mundo de otra manera** y desde otra lengua. Puede inferirse, por ejemplo, en la EIB aborigen, una relación entre conocimientos empíricos y lengua guaraní (en tanto implica territorio, experiencia cotidiana con la comunidad, el uso de la lengua madre) y, en oposición, conocimiento escolarizado vinculado a la lengua segunda (en términos simbólicos e históricos). Esta es una tensión presente en la EIB, sin embargo, la posibilidad de abordar esta cuestión y las posibles soluciones tienen que ver con cada escuela, cada comunidad y su grado de autoidentificación. En el fondo, una EIB es eso: reconocer estas tensiones es dar cuenta de nuestra diversidad, reconocernos multiculturales, pluriétnicos, multilingües.

En la carpeta que guarda los proyectos escolares se encuentra una ficha, autoría de la directora, que expresa:

> Los ancianos conservan muchísimas prácticas antiguas.
>
> Algunas familias tratan de mantener, en su núcleo familiar, muchas prácticas, pero los jóvenes van a trabajar afuera y traen otras costumbres, los pequeñitos van de la mano de sus padres y ancianos todavía. en esos nosotros observamos las prácticas y costumbres aún vigentes.

Es una manifestación más de la importancia que adquiere para el proyecto escolar el saber acumulado en la comunidad y el temor a su pérdida. Por ello, se intenta conservar y transmitir este conocimiento. Entre los objetivos específicos de la unidad *Recordando el ayer,* por ejemplo, se considera fortalecer los conocimientos empíricos y científicos para ponerlos en diálogo a través de la educación intercultural. La experiencia está dirigida a, y al mismo tiempo es producto de la iniciativa comunal, como puede comprobarse en las actividades propuestas, lo cual está en consonancia con la propuesta de la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N°105/10 que expresa que

> La educación intercultural Bilingüe se plantea el fortalecimiento de los vínculos de los alumnos/as con sus referentes y el entorno cultural inmediato y sostiene, sobre la base de la autoestima y la autovaloración de lo aprendido en la familia y en la comunidad, la apropiación selectiva y critica de conocimientos, saberes y prácticas de diversos contextos culturales, que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida (Res. CFCyE N°!05/10 Anexo:20).

Una de las actividades más interesantes y que ejemplifica esta apropiación de los conocimientos comunales implica salidas a diferentes puntos de la comunidad, especialmente a las chacras. Estas chacras son importantes porque la idea consiste en arraigar en el espacio comunal como la huerta cuyas plantas son, sobre todo, productos

autóctonos (maní, batata, sandía, banana, porotos y maíz), en compañía de los mayores de la comunidad: los ancianos enseñan a los niños y de esta manera se transmite el saber cultural ancestral. El diálogo entre los ancianos y la comunidad educativa es constante, y es a través de ese diálogo que se percibe lo intercultural y lo bilingüe. Sobre esta actividad luego se realizan otras de lectoescritura donde los niños a partir de imágenes colocan los nombres de los frutos en ambas lenguas. Además del carácter interdisciplinario de la actividad, debemos rescatar la interdependencia de lo práctico y lo teórico. "Trataremos escribir en los textos los conocimientos de nuestros abuelos", a través de la lengua escrita se rescata la memoria colectiva y el niño se apropia del territorio habitado.

Lo fundamental es que la escuela se inserte en el contexto y que no se produzca una aculturación en términos de que la escuela absorba e intervenga el espacio cultural indígena. Justamente, entre las fortalezas se destacan la presencia y actuación de los auxiliares docentes y los ancianos, así como la cooperación de toda la comunidad en conjunto con los docentes. Este proyecto valora positivamente el trabajo cooperativo y la sabiduría del grupo comunal en la construcción el conocimiento. La lengua, a través de la escritura y la oralidad, es una herramienta para manifestar ideas y relaciones, por eso se contempla para el área de lengua, focalizar la utilización de un vocabulario preciso y la enseñanza de diferentes recursos comunicativos que permitan efectuar la comunicación. Además, destacamos la estrecha relación entre lengua, cultura y territorio como elementos indisociables e interdependientes en la identidad de la etnia mbyá guaraní. Advertimos, retomando los objetivos de esta planificación, c**ó**mo el conocimiento empírico y el anclaje en la realidad cotidiana de la comunidad son la base para la (re)formulación del conocimiento científico que por mucho tiempo garantizó la escuela sobre la base de los esquemas occidentales. Este conocimiento no sólo pertenece a la comunidad misma, sino que también es difundido en la propia lengua.

El investigador-lingüista y la EIB: Desafíos.

Involucrarse con el estudio de la EIB y sus múltiples realidades es un reto para el investigador actual. Investigar sobre EIB implica una decisión política y exige al investigador tomar una postura que se vea reflejada en cada uno de los objetivos, estrategias, conceptos y perspectivas elegidos antes, durante y posterior al desarrollo de la investigación.

Las discusiones presentadas en este trabajo están sesgadas por la postura que el equipo de investigación en un caso, y yo en otro, tomamos al momento del trabajo de campo: una postura crítica, altamente comprometida y con una impronta política definida. Las decisiones de políticas públicas y, sobre todo aquellas que configuran el rol de las escuelas, tienen una gran relevancia en la construcción de una conciencia particular, la formación de ciudadanía acorde a los contextos actuales y la revitalización de ciertas prácticas

cosmovisiones. Las normas que legislan el sistema educativo deberían (pre)ocuparnos a todos, es la única ventana que nos permitirá atisbar dónde estamos, por qué estamos acá, y hacia dónde queremos dirigirnos.

Ni somos los estudiantes, docentes, investigadores y funcionarios sujetos pasivos, ni es la escuela un espacio ideal. Ante todo, más allá de nuestros roles, somos todos sujetos de derechos que debemos participar en las decisiones que afecten al sistema educativo, pues también afectan a nuestra ciudadanía. Cuando las comunidades y los movimientos sociales junto a los especialistas exigieron incluir en el último censo la pregunta sobre la autoadscripción a un pueblo originario en Argentina, la realidad nacional se visibilizó de repente, se revelaron un montón de contextos, situaciones y grupos invisibilizados por tanto tiempo. En adelante nos queda el revisionismo y la reconstrucción histórica, lenguas y culturas por revitalizar, quizás un nuevo país por nombrar. Construir sistemas educativos integradores y equitativos nos permite pensar en una sociedad más inclusiva y democrática.

Enfrentarnos con la EIB, su multiplicidad de producciones materiales y significaciones nos permite vislumbrar cuánto hemos avanzado en políticas públicas y derechos, pero también nos deja entrever lo mucho que nos resta: una deuda histórica con nuestros pueblos originarios, sus lenguas, sus culturas y nuestra identidad nacional. En Argentina tenemos un Estado que va más allá del mero proteccionismo y "museificación". Hoy, el estado plantea el problema de la diversidad cultural en Argentina, la acepta y legisla, sin embargo, no propone soluciones a las diferentes situaciones problemáticas que se presentan en la EIB. Acá es donde entran en juego el investigador y su participación: plantear discusiones, elaborar críticas, cuestionar la construcción de saberes y sujetos, poner el diálogo la letra de la ley y las realidades de las escuelas; para de este modo, ejercer acciones, elaborar propuestas conjuntas con la comunidad y participar activamente del trabajo en las aulas.

No creo que el lugar del investigador en estos momentos tenga necesariamente que optar, al momento de la producción de saberes, si está completamente del lado del Estado o de las comunidades (espacio al que no pertenece, que produce extrañamiento). Su lugar es justo entre los dos, como un mediador. Acá, vale rescatar una propuesta presentada por una escuela terciaria de Santiago del Estero, que plantea, además de la formación docente específica para cada EIB, la extensión de la modalidad a todas las escuelas formales (seguramente con cambios y adaptaciones al momento de implementarse), este es el último escalón para una educación realmente inclusiva. La producción conjunta de investigadores- comunidad-Estado posibilita contemplar diferentes aristas, plantear diferencias negociaciones.

Sin duda, la producción teórica que tal vez me planteé en un principio, cuando daba mis primeros pasos en la temática de la EIB, se modificó cuando ingres**é a**l campo. Con la EIB el investigador no puede sino intervenir culturalmente: hay que ir más allá de los libros de

texto. Percibimos como un rebasamiento, un lugar donde prácticas y contenidos hacen a la producción total. Una vez que tuve por bien sabido el material legal correspondiente, el material didáctico y los proyectos escolares, me di cuenta de lo imposible y vago que resultaría abordar todos estos sin tener en cuenta lo que sucede alrededor. Antes de ingresar al campo, y con gran parte de mi tesis avanzada, la directora de la escuela de Alecrín me dijo *"Cuando vengas a Alecrín, no pensés en nada, olvidate de todo lo que sabés hasta ahora porque acá es otra cosa".* Y de repente me encontré revisando todo lo que había aprendido en mi educación formal, en mi recorrido universitario, en la cotidianeidad de la vida citadina. En ocasiones daba la sensación de que estaba produciendo desde cero, un constante negociar entre saberes y posturas no antagónicas, pero sí diferentes. La producción que resultó de mis investigaciones estuvo mediada y acompañada por muchísimas personas, por eso es una producción un tanto polifónica, creo que eso es fundamental plasmar cuando una trabaja con EIB: las voces de los que me guiaron, docentes e investigadores; las voces de los que me acogieron y me enseñaron otra forma de ver el mundo, la comunidad mbyá de Alecrín: como cuando estuve conversando con un anciano mbyá, don Francisco, frente a un mapa elaborado por la comunidad la escuela donde se mostraba el territorio comunal dividido por la empresa forestal Arauco; o el nene de 5 años que sólo hablaba guaraní y me enseñaba nombres de flores y animales de la selva en un mural pintado en las paredes y la escuela. Las voces de los maestros, del cacique y el ADA a cargo de la alfabetización lengua primera y segunda; las voces de los funcionarios del Ministerio de Educación de Misiones, del área de EIB, en Posadas que me brindaron el acceso a la legislación provincial y me pusieron al tanto de la implementación y problemas de la EIB en la provincia. M**últiples voces, producciones varias que convergieron en una sola. Creo que esa es una forma de plantear** la EIB. El camino está siempre abierto a horizontes diversos.

Referencias bibliográficas

Agamben, Giorgio. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (México), 26(73), 249-264. En línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es.

Arnoux, Elvira y Bien, Roberto (eds) (2015) *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas*, Buenos Aires: Biblos.

Camblong, Ana (2005) *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*, Posadas: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales -UNaM- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones.

Constitución de la Provincia de Misiones.

Escuela N°812 de F.J.C (s.f) *Proyecto Pedagógico "Estudiantes adelante"*. Archivo de la escuela N°938 "Vera Poty". Comunidad aborigen "Tekoa Yvyra Pēpē Ndy", Alecrín, San Pedro, Misiones.

Escuela N° 938 "Vera Poty" (s.f) *Proyecto Educativo Institucional*. Archivo de la escuela N°938 "Vera Poty". Comunidad aborigen "Tekoa Yvyra Pēpē Ndy", Alecrín, San Pedro, Misiones.

(s.f). *Proyecto de EIB: El fuego (Tata)*. Archivo de la escuela N°938 "Vera Poty". Comunidad aborigen "Tekoa Yvyra Pēpē Ndy", Alecrín, San Pedro, Misiones.

Ley de Política de Estado Planificación Lingüística de la Provincia de Misiones o Ley VI- N°141

Ley General de Educación de la Provincia de Misiones o Ley N° VI- 104

Ley Nacional De Educación o Ley N°26.206

Resolución del Consejo federal de Cultura y educación N°107/99

Resolución del Consejo federal de Cultura y educación N°105/10

Enseñanza de la escritura.
Comparación entre propuestas editoriales en español como lengua materna y como lengua segunda/extranjera

DAMBOLENA, LUCÍA (CIFFyH-FFyH-UNC)
luciadambolena96@hotmail.com

Resumen

La investigación se ubica en el campo teórico de la didáctica de la lengua y los estudios sobre ELSE y, de manera concreta, en los desarrollos relativos a la enseñanza de la escritura. De esta manera, se propone contribuir a la reflexión teórica sobre la construcción editorial de actividades didácticas de producción escrita que plantea un corpus mixto de manuales de enseñanza del español. Partiendo del protagonismo de la escritura en tanto práctica social, analizamos a través de qué tipo de prácticas se introduce a los alumnos a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto desde propuestas editoriales en particular.

El trabajo es de corte cualitativo-interpretativo y se trabajará sobre un doble corpus de manuales. Por un lado, aquel de los manuales pertenecientes a la enseñanza del español como lengua segunda- extranjera (ELSE), y por otro, aquellos destinados a la enseñanza del español para hablantes maternos de la lengua. De este modo lo que se buscará es interpretar y comparar de qué manera la escritura se aborda y construye como objeto de enseñanza tanto en el corpus de español como lengua materna (L1) como en el de lengua segunda. Además remarcaremos qué aspectos de la lengua meta son recuperados y profundizados para la enseñanza en los manuales de ELSE.

Palabras clave: Consignas de escritura, transposición didáctica, enseñanza de la escritura.

Enseñanza de la escritura. Comparación entre propuestas editoriales en español como lengua materna y como lengua segunda/extranjera

Construcción del problema

El siguiente trabajo se propone contribuir a la reflexión teórica sobre la construcción editorial de actividades didácticas de producción escrita que plantea un corpus mixto de manuales de enseñanza del español. De esta manera, se trabajará sobre un conjunto destinado a la enseñanza del español como lengua materna o primera en el CBU de la escuela secundaria y por el otro, un grupo destinado a la enseñanza del español como lengua segunda/ extranjera**.** Específicamente, lo que se buscará es interpretar y comparar de qué manera la

escritura se aborda y construye como objeto de enseñanza tanto en el corpus de L1 como en el de ELSE. Además consideramos importante remarcar qué aspectos de la lengua meta son recuperados y profundizados para la enseñanza en los manuales de ELSE.

Siguiendo un criterio similar para homologar su elección, el corpus de manuales se encuentra conformado por libros que pertenecen a distintas editoriales y destinados a estudiantes diferentes. De esta manera, como criterio combinatorio seleccionamos diferentes editoriales y diferentes años de manuales tanto de Lengua como de ELSE.

Desde nuestra posición como docentes de *Lengua y Literatura* consideramos importante poder reflexionar sobre determinadas propuestas de escritura, ya que este objeto de enseñanza ocupa un lugar central en la currícula escolar pero también porque es una práctica que es requerida en otros ambientes sociales en los que los sujetos se insertan. Esto último se debe a que, desde la enseñanza de la Lengua, nos encontramos ante un objeto de estudio (la escritura en este caso) cuya demanda y evaluación no se restringe sólo al espacio y tiempo de clase sino que se trata de una práctica social y cultural compleja, que existe por fuera de la institución escolar. Además, como dijimos anteriormente, posee un "protagonismo curricular" ya que se trata de una práctica transversal a la formación del sujeto y su dominio es requerido en todas las asignaturas de la escuela secundaria.

En este sentido también es importante remarcar que la escritura es una práctica con características específicas que requiere de una enseñanza deliberada y consciente. Es decir que en tanto sistema particular de representación del lenguaje tiene profundas diferencias respecto a la oralidad y no es una mera reproducción de esta (Olson, 1994). De este modo entendemos que la escritura en tanto práctica no se reduce a la transcripción al papel de un conjunto de signos. Por el contrario, la escritura implica ante todo un proceso cuyas etapas deben ser atendidas para la producción de textos legibles, y coherentes en su interior y con respecto al contexto social para el cual se encuentran destinados. Los subprocesos deben ser conocidos por el docente para la elaboración de secuencias didácticas que los tengan en consideración o para poder elegir con fundamento las propuestas editoriales que mejor respondan a la complejidad que implica la escritura. Además, la escritura es una práctica social y cultural que les es requerida a los hablantes (nativos o no) en diversas esferas de la praxis humana. Este hecho se complejiza al pensar que existe también una economía lingüística según la cual los sujetos, a partir de sus producciones textuales, reciben distintas valoraciones positivas o negativas en función de sus emisiones lingüísticas escritas y orales.

En el caso de la enseñanza del español como lengua materna, como sostiene Maite Alvarado (2001)

> "La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento ha sido, desde su origen, la escuela. En ella, los niños tienen la oportunidad de entrar en contacto con textos escritos y desarrollar las habilidades necesarias para comprenderlos y producirlos" *(p.15).*

Es decir que, en este caso, la escuela se constituye como la institución que históricamente ha asumido la función de la transmisión y la enseñanza de la escritura, con el objetivo de que todos los sujetos tengan la posibilidad de aprender a escribir.

Pero además, entendemos que la importancia en la enseñanza de la escritura como práctica social y cultural también adquiere la misma relevancia cuando se trata como un contenido en el aula de ELSE. En la enseñanza de una segunda lengua, no sólo es importante la interacción y comprensión oral, sino también la comprensión y producción escrita. Por esto mismo, también esta enseñanza se plantea como objetivo el hecho de que los estudiantes adquieran un uso apropiado de esta que les permita desenvolverse con la mayor eficacia posible en todas las situaciones sociales en las que les sea requerida y más aún en contextos de inmersión. Esto implica considerar que la lengua no es solo un sistema de signos arbitrarios y de estructuras gramaticales que es preciso que aprendan, sino también que la lengua connota una serie de usos sociales y culturales que acarrean valoraciones a sus hablantes.

Respecto de los manuales de enseñanza, otro elemento que forma parte de nuestro objeto de estudio, estos se conforman como un género textual que legitima un conjunto de saberes y que se constituyen como uno de los principales recursos que circulan en diversas instituciones para la enseñanza de cualquier asignatura (en nuestro caso particular, español como lengua materna en el secundario y ELSE). Por esta razón nos interesó enfocarnos en su estudio para analizar a través de qué tipo de prácticas se introduce a los alumnos a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto desde propuestas editoriales en particular.

En resumen, es importante tener en cuenta ciertos factores que se interrelacionan para la conformación del problema a abordar. En primer lugar, la centralidad e importancia que adquiere el uso de la escritura en diversas esferas de la praxis humana. En segundo lugar, la especificidad que la define como código de representación del lenguaje, que necesita de una enseñanza intencionada y guiada. Y por último, el hecho de que los manuales son herramientas frecuentes para abordar la enseñanza y transmisión de determinados contenidos y que cada uno legitima determinados aspectos de estos a partir del recorte particular que realiza sobre ellos.

Por esto mismo analizaremos sobre cuáles son las características con las que editorialmente, a partir de nuestro corpus, se construyen determinadas propuestas de escritura para la enseñanza de la lengua materna y extranjera. Junto con esto, también se comparará qué enfoques sobre la escritura, el lenguaje y el aprendizaje respaldan cada grupo de manuales.

Marco teórico-metodológico

El trabajo será de corte cualitativo-interpretativo y se trabajará sobre un doble corpus de manuales. Por un lado, aquel de los manuales pertenecientes a ELSE, y por otro, aquellos destinados a la enseñanza del español para hablantes maternos de la lengua. Para la selección de estos, se eligió manuales pertenecientes a editoriales diferentes y destinados también a distintos grupos de alumnos. De esta manera, se recopilarán, de manera diferenciada, las *actividades de escritura* de ambos corpus de manuales con el fin de detectar similitudes, características, recurrencias dentro de cada grupo de estas. Posteriormente, en función de los datos obtenidos de cada grupo de consignas, se realizará la comparación entre ambos y la interpretación de sus semejanzas y diferencias.

El corpus de manuales que se orientan a la enseñanza de la Lengua como lengua materna, se encuentra conformado por los libros

| *Aprendamos Lengua y Literatura 1* de la editorial Comunicarte;

| *Lengua, prácticas del lenguaje 2*, editorial Mandioca;

| *Lengua y literatura III, prácticas del lenguaje*, editorial Santillana.

A estos, para enseñanza del español como lengua segunda o extranjera, se agregan los libros

| *Voces del sur, el español de hoy,* nivel elemental e intermedio, editorial LAMSAS;

| *Horizonte ELE 2*, nivel pre intermedio, UNC, PECLA;

| *Maratón ELE, Español lengua extranjera*, Eudem, Eudeba.

En relación a las categorías teóricas que guían esta investigación, Cassany (1989) menciona que la escritura se constituye como un código de representación del lenguaje relativamente autónomo a la oralidad. Esto se debe a que en la escritura, son más los aspectos que esta no representa de la oralidad, que aquellos que sí logra plasmar. De este modo, sólo refleja de la oralidad el léxico y el sistema fonemático de sonidos de una lengua a través de un sistema arbitrario como lo es el alfabeto (Olson, 1994). Pero esto no ocurre en todas las lenguas del mundo, ya que observamos diferencias en los sistemas ideográficos de escritura como el chino, coreano, etc.

En relación a todo aquello que "queda afuera" podemos mencionar las entonaciones, las pausas, los gestos, y la intención del hablante, etc. Olson (1994) sostiene que los enunciados orales, donde se encuentra presente un contexto compartido con el interlocutor, poseen indicaciones respecto a lo dicho y cómo debe ser tomado por este. Por el contrario, los

enunciados escritos, solo especifican aquello que se dice. Es decir que en estos quedan afuera un conjunto de elementos paralingüísticos que son importantes a la hora de producir y codificar mensajes y que aportan al significado de lo que se está diciendo. De ahí deriva el hecho de que la escritura sea relativamente autónoma respecto a la oralidad ya que guarda relaciones con esta pero limitadas.

Al mismo tiempo, el hecho de afirmar que la escritura no es una merca transcripción del habla sino que se trata de un sistema completo e independiente que posee características y leyes de funcionamiento que le son propias posee una implicancia fundamental. Esto es que la escritura en tanto sistema de representación especifico del lenguaje necesita de una enseñanza también particular que atienda su especificidad. Por otra parte, desde una perspectiva cognitiva el autor entiende que la escritura es un proceso interno y mental y una actividad de expresión a través de la cual el sujeto puede dar cuenta con ella de su individualidad y subjetividad.

Asimismo, la escritura es un objeto cultural a diferencia del lenguaje oral que es un objeto natural. Por esto mismo, no todas las sociedades y pueblos han desarrollado una escritura, ni lo han hecho en los mismos momentos ni con los mismos fines. Contrario a lo que puede pensarse en un primer momento, el lenguaje escrito no surge como intento de transcribir o de dar cuenta de manera fiel y exacta el lenguaje hablado (Olson, 1994). De hecho, surge con objetivos que se alejan de ese propósito, ya que en sus comienzos los primeros sistemas de escritura surgieron con la intención de facilitar las transacciones comerciales y económicas de un pueblo con otro.

De este modo queremos remarcar el hecho de que se aprende a hablar viviendo en sociedad con otros, mientras que se aprende a escribir sólo si se activan procesos intelectuales voluntarios, conscientes y específicos. Es decir que el aprender a escribir debe ser enseñado. Dado que es una práctica cultural sería erróneo esperar que los alumnos aprendan a escribir de modo natural y que lo hagan correctamente. Es necesario que el docente, de modo explícito enseñe a escribir, que plantee modos de escritura académica, formatos que deben respetarse, no porque sean estrictamente "correctos" sino porque responden a formas convencionales de la praxis humana.

Además, siguiendo lo expuesto por Flower y Hayes (Cassany, 1989) la escritura constituye un proceso cognitivo complejo. Destacando los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto, los autores sostienen que la actividad de la escritura se encuentra formada por una serie de diferentes procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan jerárquicamente y poseen determinadas reglas de funcionamiento. De esta manera, el escritor los utiliza y los dirige para componer el texto de acuerdo con los objetivos de procedimiento y de contenido fijados por él en función de la situación comunicativa

que lo requiera. Escribir, revisar, tachar, re escribir, borronear, son actividades "naturales" al mismo, no defectos o errores de los escritores inexpertos. Como proceso, la escritura posee diferentes fases que son importantes de atravesar para lograr textos coherentes y bien formados, y para que logren ser comprendidos por los interlocutores a los que estén destinados. También es importante mencionar que no se trata de etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ya que no siempre se suceden linealmente siguiendo un orden establecido. Por el contrario, tienen carácter recursivo y cada una puede actuar más de una vez en cualquier momento del proceso de escritura.

Entendemos a la enseñanza de la lengua a partir del modelo comunicativo que presta especial atención al texto como unidad real del intercambio comunicativo. Desde esta concepción es posible reflexionar sobre el uso del lenguaje en contextos sociales específicos y el modo en que los hablantes se apropian de este en función de sus intereses. De este modo, enseñar una lengua tanto materna, segunda o extranjera (y su escritura) implica enseñar a usarla en contextos comunicativos específicos en tanto práctica comunicativa concreta. Por esto mismo, enseñar no es sólo transmitir información respecto a un sistema lingüístico sino también colaborar en el desarrollo de habilidades en los alumnos que les posibiliten la creación de textos adecuados a los objetivos y requerimientos de los contextos comunicativos en la que les sean requeridos.

Como mencionan Couzinj y Rijlaarsdam (2004), el aprender a escribir no persigue un fin psicológico (crear un texto) sino uno mental (adquirir una habilidad). Por otra parte, como sostiene Geist (Geist, 2004) aprender a escribir es un proceso que involucra tres etapas. La primera implica la adquisición de técnicas y habilidades; la segunda, la incorporación de experiencia (usualmente por prueba y error); y la tercera, la adquisición del conocimiento de las reglas, vocabulario y la comprensión del funcionamiento del sistema, usualmente a partir de la explicación o instrucción verbal.

En la misma línea, al tratar el tema de la enseñanza de la escritura en español como lengua segunda o extranjera, Cassany (1999: 12) sostiene que la enseñanza de la lengua en ELSE (y por tanto su escritura) se basa en la generación de una habilidad comunicativa real, con una carga de interacción social para la producción de "tipos de texto particulares que desarrollan funciones en contextos sociales con registro y dialecto apropiados"

En cuanto a la especificidad de la escritura en segundas lenguas, coincidimos con Guasch Boyé (2001) cuando afirma que existen rasgos específicos de la escritura en una segunda lengua (L2) que la diferencian de la escritura en una lengua primera (L1). El grado de dominio de la L2 influye de dos maneras. Por un lado, si un estudiante no posee un alto nivel de automatización en la lengua en la que escribe, esto condiciona sus mecanismos cognitivos relativos al procesamiento de la información ya que disminuye la eficacia de la memoria

de trabajo. Por otro lado, el hecho de que no cuente con un conocimiento semántico y morfosintáctico desarrollado limita sus posibilidades de expresión y comunicación y esto tiene como consecuencia un esfuerzo suplementario. Agrega que también el recurso al uso de la L1, su papel de intermediación y la actitud del aprendiente frente a la tarea de escritura condicionan el proceso de escritura en una L2, actuando directa o indirectamente y determinando las estrategias de los productores de textos.

Por último, siguiendo a Riestra, (2004) estimamos que las **consignas** son textos que intentan regular, prescribir, ordenar, dirigir las prácticas de aprendizaje. De esta manera, se constituyen como enunciados que se encuentran mediando entre los aprendizajes de los alumnos, ya que posibilitan la realización de la tarea a partir de la organización mental de las acciones que los estudiantes deben realizar para poder cumplirla. De este modo, pueden funcionar como instrumentos que posibiliten el aprendizaje y la apropiación de contenidos y habilidades, o, por el contrario, pueden conducir una acción reproductora, que no exija una actividad de aprendizaje de los alumnos sino solo actividades de reproducción memorística de los contenidos.

De esta manera observamos que la escritura en tanto, código particular de representación del lenguaje (tanto en L1 como en L2) requiere de una enseñanza deliberada e intencionada; y desde su aspecto como práctica social, es necesario también que su enseñanza logre crear sujetos cuyas producciones escritas sean acordes y satisfactorias a cada una de las esferas de la praxis en las que se inserten. En este sentido es que cobra importancia el analizar las consignas como instrumentos de la enseñanza en los que se cifran determinados sentidos a la hora de la transmisión de contenidos (en este caso la escritura) y la posterior adquisición o no de habilidades de los estudiantes.

Resultados

Procedimiento de análisis

En relación con el procedimiento de análisis, en un primer momento se relevaron las actividades de escritura que propone cada manual. Para esto, se utilizaron planillas de Excel en las que se agruparon las consignas extraídas en categorías generales que fueran funcionales solo para facilitar su relevamiento. De este modo, quedaron conformadas 6 planillas de Excel, una por cada manual, con las actividades agrupadas como aquellas

- "Para completar";
- "Para contestar preguntas";
- "Para dar cuenta del texto";

| "Para producir textos";

| "Para aplicar conceptos, categorías".

En un segundo momento, se reelaboraron dichas planillas distribuyendo las consignas en dos grandes categorías: aquellas que intentan generar en los alumnos un trabajo de "escritura libre" y las que son meramente "de aplicación" de otros contenidos. A su vez, esta última se divide en subgrupos, como por ejemplo, los que contemplan actividades de aplicación "directa" e "indirecta", "para dar cuenta de la comprensión lectora", "para completar cuadros, esquemas, definiciones".

Si bien hasta el momento, el trabajo se encuentra incompleto y en proceso de elaboración, es posible adelantar algunos hallazgos en relación a cómo abordan la escritura como objeto de conocimiento los manuales analizados. En ninguno de los manuales que constituyen cada corpus, se encuentran consideraciones teóricas respecto a qué se entiende por escritura en tanto concepto como objeto de conocimiento para los alumnos. Pese a ser considerada como un contenido transversal en la curricula provincial y nacional, en los manuales la escritura no aparece como un contenido a enseñar como tal. Existen en ellos apartados teóricos en donde se explica qué se entiende por otros contenidos curriculares, como por ejemplo, texto, sintaxis, género discursivo, literatura, pero no respecto a qué es la escritura, qué características tiene, qué la diferencia de la oralidad, etc. De este modo, en una primera instancia, podemos ver que la escritura no aparece como un contenido más para aprender en sí. Por el contrario, pareciera que en la mayoría de los casos, es vista como un instrumento funcional para la concreción de otras actividades, ya sean de aplicación de los contenidos propuestos por los manuales, o de creación de diferentes modalidades de textos, y no desde aquello que hace a su inmanencia.

En relación con las diferencias, vemos que en los manuales de ELSE, puede pensarse que el grado de adquisición de la lengua pareciera estar directamente relacionado con el conocimiento gramatical que logren los alumnos. Por esto vemos que en ellos, la gramática ocupa un lugar protagonista. De este modo, las actividades de escritura propuestas tienen como objetivo, en su mayoría, ya sea la reflexión metalingüística sobre algún aspecto del sistema, o la aplicación y ejercitación de algún contenido, por ejemplo, uso y conjugación de verbos irregulares, proceso de pronominalización, uso de conectores, etc.

Por otro lado, también vemos que en los manuales de ELSE, las actividades de escritura propuestas guardan mucha relación con la oralidad. En este sentido, gran cantidad de consignas se encuentran orientadas a poder registrar y dar cuenta de, por ejemplo, conversaciones grabadas o entre compañeros, canciones, palabras sueltas (como los días de la semana, números), etc. De este modo, a priori, pareciera que en estos manuales, la escritura se concibe en determinados momentos como la mera representación y

transcripción de los sonidos de la lengua meta. También se encuentra un gran número de actividades que toman a la escritura como soporte para posteriores prácticas orales. Esto se ve, por ejemplo, en actividades que buscan escribir textos que después serán leídos; conversaciones para dramatizar; etc.

De manera contraria, podemos observar que en los manuales de español como lengua materna la escritura guarda muy poca relación con la oralidad. De hecho, el trabajo que se hace sobre este último concepto es escaso y prácticamente nulo. De esto mismo deriva el hecho de que no haya actividades de escritura que se aboquen a ser soportes de prácticas de oralidad, o registro de esta.

Discusiones

En función de lo trabajado hasta el momento, es posible afirmar que la investigación trabaja de manera conjunta aquellas actividades de escritura relacionadas tanto con textos literarios como no literarios. Para esto, se crearon sub categorías de análisis para abordar las diferencias entre ambos tipos de consignas. Sin embargo, consideramos que para investigaciones futuras también sería interesante realizar una investigación comparativa entre las semejanzas y diferencias de las prácticas a través de las que se presenta la escritura a los alumnos dependiendo del tipo de texto trabajado. Esto se debe a que el carácter literario o no de estos genera modos diferentes de trabajo sobre ellos en relación con la escritura ya que, dadas las características del discurso literario, su escritura admite mayores posibilidades de resolución y creación, mayor libertad expresiva, exploración de temas diversos, etc.

Conclusiones

En conclusión, para la investigación retomamos aspectos tales como la importancia de la escritura en tanto práctica cultural; la especificidad que la define y la diferencia de la oralidad; y la enseñanza explícita de la que requiere ya sea cuando se trata de una L1 o ELSE, nos abocamos a su estudio a fin de analizar cuáles son las propuestas a través de las cuáles se propicia o no, en tales aspectos, la enseñanza de la escritura en un corpus particular de manuales. Esta elección también se debió al hecho de considerar que los manuales legitiman un conjunto de prácticas de enseñanza y que las consignas se conforman como enunciados que guían operaciones mentales en los alumnos.

De este modo, y si bien el trabajo no se encuentra concluido, seleccionamos y categorizamos las consignas de escritura presente en los manuales a fin de analizar y comparar qué perspectivas de la enseñanza se ponen en juego, qué concepciones manejan respecto al lenguaje y la escritura, qué recorte particular sobre dicho objeto, y qué aspectos legitiman sobre este. En este sentido, consideramos que los resultados que se obtendrán a partir de

la investigación podrán ser de utilidad, para el campo de la enseñanza de la escritura, al relevar los matices que pueden adoptar las diferentes consignas, y por consiguiente, para la elaboración de las mismas.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado (comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura*. BsAs. FLACSO. Manantial.

Auteri, B.; Gasó, Ma. J.; Malamud; E.; Mosconi, L.; Preve, P. (2006) *Voces del sur, el español de hoy* nivel elemental e intermedio. Editorial LAMSAS.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

(1999) *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*. Barcelona-Universitat Pompeu Fabra: Carabela, 46, pp 5-22.

(2006) *Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE*. Universitat Pompeu Fabra. Instituto Cervantes de Múnic

Couzin,M.,Rijlaarsdam,G. (2004) Learning to write instructive texts by reader observation and written feedback. En *Studies in writting*. Volum. 14, *Effective learning and teaching of writting,* 2nd edition, Part 1, Studies in learning to write, pp.209-204

Delgado, M.; Delicia, D.; González Brizuela, F.; Daveloza, V.; Martínez Costa, Ma. S. (2016) *Aprendamos Lengua y Literatura 1*. 1a edición. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.

De Souza Faria, J.; Stefanetti, E.; Hojman, I., (2014) *Maratón ELE, Español lengua extranjera,* Bs As, Argentina: Eudem, Eudeba.

Fernandez, B.; Hermo, Ma. S.; Kafuman, G.; Lombadro, V.; Ronzoni, F.; Slusky, L.(2018) *Lengua y literatura III, prácticas del lenguaje.* 1a ed. Buenos Aires: Argentina Santillana.

Gebauer, V.; Valles, V.; (2014) *Horizonte ELE 2,* nivel pre intermedio. Córdoba: UNC, PECLA.

Geist, U. (2004). "Stylistic imitation as a tool in writing pedagogy". En Rijlaarsdam, Van den Bergh, H, Couzjin, M (Vol. Eds) *Studies in writting*. Volum. 14, *Effective learning and teaching of writting,* 2nd edition, Part 1, Studies in learning to write, pp.169-179.

Guasch Boyé, O (2001) "Cambio de lengua y funciones de la interacción oral en L1 en la composición escrita en L2", en A. Camps (Coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.

Indart, a. I.; Hohn, G.; Gallo, A.; Fernández Boiso, A.; Silveste, S.; Frate, N.; Stefani, V. (2011) *Lengua 2, prácticas del lenguaje*. 1a ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estación Mandioca.

Olson, D. (1994) "Lo que la escritura representa: una historia revisionista de la escritura" y "Lo que la escritura no representa: cómo deben interpretarse los textos". En *El mundo sobre el papel*. Barcelona, España: Gedisa.

Riestra, D. (2004) *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. (Tesis de Doctorado) [versión electrónica]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genéve. En línea www.centro-de-semiotica.com.ar/Riestra.html. Consultado en agosto 2019.

Representaciones del sujeto de aprendizaje y el contenido cultural en un manual de enseñanza de español para extranjeros

DUPRAZ, CAROLINA (Escuela de Letras, FFyH - UNC)
duprazcarolina@gmail.com

TOSORONI, JULIETA (Escuela de Letras, FFyH - UNC)
toso.julie@gmail.com

Resumen

Partimos desde una perspectiva sociolingüística para realizar un análisis descriptivo del contenido cultural en un manual de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), para dar cuenta de los sentidos que este pone en circulación, tales como cuál es la representación que construye del sujeto aprendiente, cómo limita el objeto de estudio, y si esto favorece o no un aprendizaje en un contexto de interculturalidad.

Consideramos que, dentro del enfoque comunicativo, para generar aprendizajes significativos, es menester acercar la cotidianeidad a los procesos de reflexión sobre la lengua y, específicamente en el contexto de aprendizaje que abordamos, mostrar cómo el contenido cultural forma parte de nuestra vida social.

Para abordar nuestro análisis, describimos el componente cultural del manual, analizamos las posibles consecuencias de esa selección y las limitaciones de su aplicación para la enseñanza en cursos de diversidad cultural, específicamente en contextos de migración. El trabajo se inscribe en el marco de una reflexión sobre la necesidad de considerar la enseñanza como un terreno atravesado por conflictos culturales, lingüísticos y políticos.

Nuestra pregunta guía es: el contenido cultural que se presenta en el manual seleccionado como corpus, ¿desarrolla en el estudiante una conciencia de interculturalidad?

Palabras clave: Español lengua extranjera, contenido cultural, interculturalidad, manual de enseñanza de ELE.

Representaciones del sujeto de aprendizaje y el contenido cultural en un manual de enseñanza de español para extranjeros

Análisis descriptivo de las representaciones del sujeto de aprendizaje y el contenido cultural en un manual de enseñanza de español para extranjeros)

Esta investigación surge a partir de lo observado en las distintas fases de un proceso que comprende investigación, producción de material didáctico y práctica docente. El primer paso consistió en indagar sobre aspectos didácticos y métodos de enseñanza de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) durante el primer año de nuestra participación en el proyecto de investigación "Español lengua extranjera. Estrategias de comunicación oral en estudiantes universitarios de nivel intermedio en situación de inmersión" (CIFFyH, UNC), dirigido por la Prof. Ingrid Viñas Quiroga. Como resultado de esa primera aproximación al área, produjimos un modelo de material didáctico para estudiantes avanzados que necesitaran aproximarse a la variedad cordobesa. En esa instancia, comenzamos a estudiar el espectro de manuales y materiales didácticos de ELE. Al consultar las ediciones más recientes, notamos que los contenidos allí seleccionados no resultaban útiles para abordar ciertos aspectos de nuestra enseñanza, tales como contenidos fonéticos de nuestra región, debido a que la mayoría de las publicaciones con fines didácticos estaban realizadas en España y respondían, por lo tanto, a este contexto de enseñanza, en tanto utilizaban la variedad peninsular de la lengua española. Esta complejidad, se repitió nuevamente en nuestra siguiente experiencia y acentuó la problemática de la inexistencia de material adecuado: en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y ante la demanda manifestada por un grupo de migrantes de nacionalidad haitiana residentes en la ciudad de Córdoba, junto con nuestro equipo organizamos y planificamos el dictado de un curso de español que abarcó los niveles intermedio y avanzado. Durante el dictado del curso, optamos por la utilización de un manual desarrollado en Argentina, denominado *Maratón ELE* (De Souza Faría, Stefanetti y Hojman, 2014). Seleccionamos dicho manual por considerar que se trataba de la mejor opción disponible, en tanto cuenta con la ventaja de ser un material muy actual, creado en Argentina para ser utilizado en el mismo contexto, por lo que incluye la variedad de español rioplatense y porque, por otra parte, corresponde a una opción de calidad en cuanto a su realización, ya que fue diseñado a partir de extensas investigaciones realizadas en la Universidad de Buenos Aires por un equipo de especialistas en el área. Poder trabajar con este manual significó una ventaja para nuestra labor, ya que nos otorgó una sistematización de contenidos por abordar y una oferta diferente a la bibliografía ofrecida por editoriales peninsulares. Sin embargo, a la vez, pudimos notar que, para el desarrollo de nuestro curso, ciertas actividades no reflejaban las necesidades inmediatas de nuestro estudiantado, cuyas características principales eran su situación de migrantes residentes en Córdoba Capital, no necesariamente universitarios aunque con estudios secundarios completos. Nuevamente, el material disponible resultó insuficiente para nuestros fines y nos vimos en la necesidad de crear un cuadernillo de actividades particulares para el curso, con contenidos adaptados. Finalizado el curso, nuestra intención

fue sistematizar aquella experiencia para poder dar cuenta de las dificultades enfrentadas en relación con la bibliografía y, para esto, intentamos comprender qué de todo lo que el manual presentaba como parte de su contenido y actividades resultaba menos favorable para un contexto de aprendizaje intercultural.

Por todo esto, decidimos enfocar nuestra investigación actual en el análisis descriptivo del componente cultural del manual *Maratón ELE,* para desentrañar el modo en que este se presenta y por qué esa secuencia de actividades resulta insuficiente para desarrollar nuestra práctica docente ante un estudiantado compuesto por personas migrantes. Partimos de la hipótesis de que este tipo de material didáctico está destinado a una población con un estatus económico y cultural medio/medio alto, y que prioriza la variedad lingüística del español de Buenos Aires. Con esto, se soslaya la diversidad no solo de los posibles sujetos del aprendizaje, sino también del propio objeto, se perfila un modelo hegemónico de estudiante de ELE y, por último, se circunscribe la enseñanza de español para extranjeros a finalidades relacionadas con, por ejemplo, el turismo lingüístico y la formación empresarial, siempre en ámbitos de centros urbanos.

Para la investigación, realizamos un relevamiento de todo el material de lectura presente en el manual y un consecuente análisis discursivo de los sentidos que ese recorte despliega. Logramos dar cuenta de que la selección de contenidos allí trabajados presupone a un sujeto ideal del aprendizaje que resulta poco flexible a la hora de abordar otros contextos de enseñanza, tales como el migratorio. La sistematización de las actividades de tiempo libre, de los espacios, la concepción de ocio o la descripción de aspiraciones previstas en términos laborales o incluso alimenticios nos permite arribar nuevamente a una concepción de manual para un estudiante de ELE con características muy específicas. En el campo de investigación actual de ELE, concretamente en contextos de migración, esta caracterización del estudiante en la bibliografía es una problemática ya señalada. Consideramos necesario retomar esta línea de discusión y acentuar la necesidad de producción de material didáctico que no se limite a un estudiantado tan reducido, entendiendo que el componente cultural es condición ineludible para el aprendizaje de una nueva lengua y su aplicación debe ser cuidadosa, debe evitar lugares comunes, estereotipos o generalizaciones sobre comunidades, en pos de generar un ambiente de aprendizaje con una conciencia de interculturalidad.

* * *

Hemos establecido como objetivo destacar aspectos que pueden considerarse no recomendables para contribuir a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para alumnos en contextos de migración. Es importante aclarar que nuestro propósito no

es cuestionar el trabajo de las autoras del manual, sino describir qué tensiones se ponen en juego en el espacio áulico al seleccionar determinados componentes culturales, pues partimos de la idea de que todos los métodos pueden resultar productivos en un momento concreto y con un grupo adecuado.

Por esto, quisimos analizar los significados que se construyen a través de los contenidos culturales presentes en *Maratón ELE*, para pensar el modo en que estos se relacionan con el contexto educativo en cuestión. En el manual, el componente cultural no está, como en otros materiales bibliográficos del tipo nocio-funcional, presentado explícitamente como tal, sino que es necesario volver evidente su presencia a partir del análisis de las elecciones que se realizaron para cada actividad. Nuestro método de abordaje implicó la problematización de todo el material de lectura incluido a lo largo del libro, siguiendo una serie de preguntas-guía: qué temas se presentan, qué variedad lingüística se utiliza, qué espacios se describen, a qué sujetos se alude en términos de procedencia, identidad de género, estrato social a partir del grado de formación alcanzado, qué contexto de aprendizaje se presupone, quiénes son les autores seleccionados y qué representa esa selección en tanto muestra de contenidos culturales asociados a esa lengua.

A través del análisis de todas estas variables, encontramos continuidades y especificamos las características que se prevé que tenga el lector/estudiante de ELE, al cual se dirige.

Entre los textos de lectura, la construcción de una espacialidad en la que se realizan las actividades tiene una gran presencia. Creemos que esta es una oportunidad para abordar distintas posibilidades de interacción con distintos espacios geográficos en los que la variedad lingüística se encuentra presente. En *Maratón ELE,* sin embargo, una mayoría abrumadora refiere específicamente a la Ciudad de Buenos Aires: sus barrios, sus monumentos, sus producciones artísticas y estéticas, sus medios de transporte. Así, la actividad presentada como "Vivir la ciudad" (p. 24) recopila comentarios ficticios publicados en internet de distintos usuarios que viven en Buenos Aires y mencionan cafés porteños, como el Tortoni, la icónica calle Corrientes, barrios como San Telmo, La Boca o Caballito. A continuación, se presenta una serie de monumentos o lugares de interés también porteños: Casa Rosada, Pirámide de Mayo, Pañuelos de las Madres, Cabildo, diagonales. Más adelante, una historieta creada con imágenes de un kiosco porteño muestra indicaciones sobre cómo tomar el subte en el barrio de Boedo (p. 26). Se presenta un folleto de un "Festival de música ciudadana" (p. 13), en el cual participan orquestas de tango exclusivamente y que se realiza en Recoleta. En cuanto a la comida elegida para el menú, que en la actividad es presentada como "comida de Argentina" (p. 42), se emplea un léxico marcadamente porteño: los cortes de carne, por ejemplo, son conocidos con distintos nombres a lo largo del país y aquí se registra solo el vocabulario de la ciudad capital. "Tango, filete y candombe" es otro artículo en el que se refiere a tres manifestaciones artísticas propiamente rioplatenses (p. 50). Esta

elección territorial implica, en consecuencia, el empleo de la variedad rioplatense en todo el desarrollo del manual.

Solo un artículo menciona otras provincias argentinas (se habla de Jujuy en la página 52), pero aparecen como posibles destinos de un viaje, no como lugar de enunciación; en otro texto se refiere también a Uruguay, más precisamente su capital ("Una escapada a Montevideo", p. 84), y en diversas oportunidades se habla de otras naciones como parte de itinerarios de viajeros del mundo ("Domingos en París" relata las actividades de fin de semana de una pintora en la capital francesa que lee *Vogue*, p. 15; "Vivir viajando" es un comentario sobre una pareja que se dedica a viajar por el mundo, p. 60). Esto último dará al material un fuerte rasgo globalizador, que intenta borrar fronteras y generar en les lectores una valorización de la posibilidad de ser *ciudadanes del mundo*, pero como en toda pretensión globalizadora, el recorte es reduccionista y orientado: se refiere a un primer mundo europeo, a una clase profesionalizada, que viaja por motivos turísticos o comerciales. Esto implica una romantización del viaje, en tanto abre un campo de posibilidades novedosas y representa para algunes un escape al paradigma productivo ("Y a quién no le gusta viajar…", p. 82; "Cambios de vida", p. 65). Sin embargo, no contempla por ejemplo la realidad de les migrantes.

Este trabajo con el territorio presupone además otro rasgo: se trata siempre de espacios urbanos, cosmopolitas ("Un recorrido por las ciudades", contexto urbano, p. 22). Los otros territorios aparecen apenas como la posibilidad de unas vacaciones (Jujuy, Bolivia, p. 52) o como muestra de un estilo de vida excepcional ("Una vida comunitaria: Willaldea", artículo que habla de una aldea hippie a 65 km de CABA, p. 19).

Consecuentemente, este abordaje de ciudades, más precisamente de la ciudad capital, vincula a los sujetos con otros imaginarios: sujetos de clase media/alta, con formación y desarrollo profesional, con acceso a nuevas tecnologías, que habitan en viviendas con comodidades impensadas para otros grupos socioculturales, que cultivan determinadas costumbres como la alimentación sana y el ejercicio, o el trabajo informal sin la carga de la precarización laboral, estetizada como independencia autogestiva ("3 vecinos, 3 estilos" describe viviendas modernas y funcionales en Chacarita, Palermo y Colegiales, de una gerenta en una empresa, dos socias que trabajan en su taller de indumentaria y un diseñador freelance, p. 30; entrevista a "Martiniano Molina: el chef mediático que se corrió del medio", sobre alimentación alternativa, p. 111; "Correr es vivir", nota sobre un deportista inglés, p. 71).

Entre los temas que aborda este material de lectura, notamos una valoración positiva de la productividad económica a través de una fuerte impronta empresarial, ya que se mencionan cargos de distintas jerarquías de este tipo de organizaciones, actividades profesionales

que implican una formación universitaria, etc. Así, en el texto "Un buen trabajo" (p. 54), se pregunta por el trabajo ideal y se presenta el Curriculum vitae de un joven licenciado en Administración de Empresas; la actividad para que les estudiantes aprendan a escribir una carta pidiendo trabajo está claramente orientada a jóvenes profesionales ("Ofrecer trabajos y postularse", p. 76); y en un sinnúmero de actividades más, hay situaciones que son protagonizadas por jefes de empresas, sus empleados o la oficina de Recursos Humanos (p. 79). El enfoque productivista está también presente en muchos de los *tests* que aportan un contenido pretendidamente lúdico, pero que implican nuevamente la incorporación de estereotipos y prejuicios ("¿Sos perezoso?", p. 34; "Test para detectar si usted es un adicto al trabajo", p. 74; "¿Sos realista o bohemio?", p. 129). Tanto estos tests como las actividades recopiladas en la unidad destinada a pasatiempos y tiempo libre presuponen una concepción de ocio particular, el acceso a tecnologías de la comunicación, un buen pasar económico, etc.

Por otro lado, les autores de estos textos elegidos en todo el manual podrían caracterizarse en su mayoría como hombres, blancos, que ocupan un lugar de renombre en la industria editorial o en distintos cánones. Esto también da cuenta de decisiones tomadas a la hora de seleccionar el material que se ofrecerá a estudiantes como parte de la *cultura* con que se asocia al sistema lingüístico objeto de estudio. Así, encontramos referencias, por ejemplo, a Julio Cortázar (escritor argentino consagrado y referente del *boom* latinoamericano, p. 27). En un apartado se reúnen citas de escritores sobre los sueños y entre ellos encontramos a George Bernard Shaw -irlandés-, Antonio Machado -español-, Sartre -francés-, Oscar Wilde -irlandés-, Rosa Montero -española-, es decir, autores europeos reconocidos y, en su mayoría, hombres. Como guiño a la cultura rioplatense, hay también un texto del uruguayo Eduardo Galeano (p. 125). Encontramos, a su vez, un texto de Antonio Dal Masetto (escritor italiano nacionalizado argentino, p. 127), referencias a Salvador Dalí (pintor español, p. 18) y menciones al "mundo latino" (p. 48), con comentarios sobre Messi y Dilma Rousseff.

Conclusiones

De todo lo observado, se desprende que el contenido cultural presente en *Maratón ELE* no es permeable a un contexto educativo de interculturalidad. Tiene un marcado predominio de la variedad rioplatense, se describe casi exclusivamente la Ciudad de Buenos Aires como espacio donde se desempeñan distintas prácticas urbanas (describir la ciudad, dar indicaciones, tipos de viviendas, espectáculos, barrios, recorridos, etc.), hay rasgos globalizadores reduccionistas y una impronta empresarial que presupone a une estudiante profesional, de clase media/alta, con las características ya mencionadas anteriormente. Los exponentes culturales elegidos son casi exclusivamente varones y participan también de esa pretensión de globalización, ya que son mundialmente conocides.

El universo que abarca *Maratón ELE* es limitado porque, como señalamos al inicio, esta serie de presupuestos no considera otros contextos posibles de enseñanza, trabaja exclusivamente con la variedad ligada a los centros urbanos y quedan exlcuidos sujetos que no cumplen con estas características. Esta *debilidad* de *Maratón ELE* puede leerse también como un hallazgo: es un aporte extremadamente interesante para la enseñanza de la variedad rioplatense del español, útil por tanto para alumnes que transiten una situación de inmersión en ese territorio, preferentemente europeos, con formación universitaria. La limitación aparece al presentarlo sin hacer esa salvedad. Insistimos en que este es un material bibliográfico muy valioso, vasto y productivo para la enseñanza de español a extranjeros, solo que no cubre las necesidades de otro estudiantado al que también podría estar destinado.

Como señalamos, esta investigación surge de la reflexión en torno a la existencia y producción de bibliografía que cuestione los límites actuales de la enseñanza de español, que represente las necesidades e imaginarios de otres estudiantes que no cumplan necesariamente con las características de una identidad reducida al estudiante europeo, blanco, profesional, turista. Y esperamos que nuestro trabajo constituya un aporte para el campo, en la medida en que pretende asumir como propia la problemática de la interculturalidad en el aula de ELE y pensar, desde la práctica y en trabajo permanente de discusión y enriquecimiento con nuestres colegas, en el desarrollo de herramientas cada vez menos ajenas a la realidad de les estudiantes.

Referencias bibliográficas

Bixio, Beatriz y Herrera de Bett, G. Hernández (2018) (comps.). *Sociolingüística y Educación*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba [Material bibliográfico de curso de posgrado].

García, M, y Villalba Martínez, F (2003): "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes". *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes. Carabela, no 53.* Abril 2003. Madrid, SGEL. Pp. 133-160. ISBN: 84-7143-984-0.

Gil Burman, María, y León Abío, Paloma. (1998). *El componente cultural en los manuales de E/LE. Análisis de materiales*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

De Souza Faria, Julia, Stefanetti, Emma, y Hojman, Isabel. (2014). *Maratón ELE. Español Lengua Extranjera: curso intensivo de español para extranjeros. 1.ª Edición.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Luque, José Antonio. (2015). ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad? Nápoles: Moya Instituto Cervantes, Nápoles-Università Suor Orsola Benincasa.

Tópicos de la Educación Sexual Integral (ESI) en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELSE). Materiales didácticos y sus aplicaciones.

ESTÉVEZ, BIANCA ABRIL (CIFFyH - FFyH - UNC)
biancaabril.estevez@gmail.com

SARABIA, MARÍA FLORENCIA (CIFFyH - FFyH - UNC)
mfsarabia3@gmail.com

Resumen

En el siguiente trabajo se reflexionará sobre las potencialidades de la incorporación de contenidos curriculares contemplados por la ley 26.150 de Educación Sexual Integral en el espacio del aula de Español como Lengua Segunda o Extranjera (ELSE) y cómo estos temas deberían ser abordados por el docente a la hora de planificar las clases de español. La propuesta se estructura a partir de dos secciones. En la primera sección realizamos un recorrido teórico que fundamenta nuestra selección de los tópicos "violencia de género", "roles sociales" e "identidades de género" que se trabajan en los *Cuadernillos ESI secundaria I y II* y su aplicación didáctica en el aula de ELSE. En un segundo apartado, esbozamos una secuencia de actividades didácticas para la elaboración de material áulico basado en estas problemáticas.

Palabras clave: Español lengua segunda y extranjera, Educación sexual integral, Literatura

Tópicos de la Educación Sexual Integral (ESI) en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (ELSE). Materiales didácticos y sus aplicaciones.

1. Introducción y planteamiento del problema

La relación *lengua/cultura*, en el ámbito de los estudios sociales en general y lingüísticos en particular, ha tenido un extenso recorrido hasta las redefiniciones actuales. El objetivo principal de la educación en relación al área lingüística sigue siendo brindar igualdad de posibilidades para que los aprendientes no sólo alcancen la *competencia lingüística* requerida, sino también seas capaces de construir experiencias e ideas compartidas o alternativas acerca del mundo y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. En este sentido, a través de la dimensión lingüística es posible acceder al mundo de la cultura en sus aspectos centrales, es decir, vinculando ambos fenómenos sociales se enriquece el análisis de la experiencia humana.

Considerando los debates actuales, en torno a cuestiones como la interrupción voluntaria del embarazo y la diversidad de género, nos interrogamos acerca de cómo estas nuevas dinámicas sociales y sus discursividades impactan en la enseñanza del Español como lengua segunda o extranjera (en adelante ELSE) puntualmente, en los contenidos lingüísticos y culturales presentes en los materiales didácticos diseñados para grupos de aprendientes en contextos de inmersión. Cómo abordar desde la clase de ELSE temáticas y lineamientos que están contemplados en la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) y qué aportes sustantivos implica para los aprendientes de españoles el principal interrogante que orienta nuestra indagación.

En relación con ello, la propuesta de este recorrido exploratorio aborda una serie de tópicos presentes en los cuadernillos de Recursos para trabajar la ESI Secundaria a partir de los presupuestos y herramientas didácticas que ofrece la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera (ELSE). Pensamos su aplicación en las aulas de ELSE priorizando la utilización de textos literarios producidos en la variante rioplatense, en este caso, la no-ficción *Chicas muertas* de la escritora argentina Selva Almada en el que expone la problemática del feminicidio, la violencia de género y su relación con los roles sociales.

En primer lugar, analizaremos brevemente la bibliografía especializada relacionada con el estado de la cuestión; seguidamente, explicitaremos el enfoque teórico-metodológico que apoya nuestra indagación; a continuación, presentaremos la secuencia didáctica diseñada a partir del *enfoque por tareas*, considerando los tópicos señalados; y finalmente, presentamos una serie de conclusiones en torno a lo expuesto.

2. **Enfoque teórico sobre el problema.** Una mirada integral del fenómeno lingüístico.

Desde el 2006 se encuentra vigente en Argentina la **Ley 26.150 de Educación Sexual Integral** que amplía una serie de disposiciones nacionales e internacionales orientadas a la protección de los derechos de niños y adolescentes. Estipula en el artículo 1° que "entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos". En función de ello, el Gobierno de la Nación puso a disposición del público en general, pero orientado particularmente a docentes y demás formadores de todas las áreas, diversos materiales didácticos (gráficos, audiovisuales, textuales, etc.) de libre acceso con el propósito de brindar un marco teórico/metodológico y pedagógico a partir del cual pudieran ser abordados todos los temas trabajados por la ESI de forma integral.

Desde nuestra perspectiva, los textos literarios constituyen un recurso fundamental ya que toda estructura social tiene su correlato necesario en la estructura de la lengua que la manifiesta. Como herramienta didáctica, nos permite reflexionar acerca de cómo la cultura produce, reproduce y distribuye los sentidos (significados), roles, ideologías y

doctrinas hegemónicas que construyen y organizan el entramado social. Pensamos en los roles de "género identitario masculino/femenino" y en la manera en que esta distinción se establece a nivel lingüístico; en las ideologías que sostienen esta división genérica binaria estableciendo la distribución social del trabajo y, por consiguiente, de los derechos y deberes de los ciudadanos.

Con base en estos supuestos, consideramos la *lengua* desde un doble anclaje conceptual: como instrumento de comunicación capaz de expresar la dimensión interactiva de los hablantes; y como herramienta constructiva de la identidad social e individual y, por ello, soporte de la subjetividad.

Por otra parte, realizamos una serie distinciones necesarias. La primera de ellas, la establecemos en torno la concepción de *literatura*. A partir de las rupturas que el denominado giro lingüístico imprimió en los estudios literarios fue posible poner en cuestión la especificidad de la literatura y su clausura a fin de recuperar la relación inevitable que ésta, en su particularidad y complejidad, mantiene con la discursividad que la contiene y de la que forma parte, es decir, entenderla como parte de la red interdiscursiva que integra como texto de la cultura. De esta manera, las relaciones que establece con los demás discursos son dialógicas, cada uno de estos textos vehiculiza la palabra ideológica de múltiples voces que lo atraviesan:

> La literatura […] llega siempre después a un universo social que ella percibe saturado de palabras, debates, roles lingüísticos y retóricos, ideologías y doctrinas que tienen, todos, la pretensión inmanente de servir para algo, de dar a conocer y guiar a los humanos confiriendo sentido (significado y dirección) a sus actos en el mundo. (Angenot, M.; 2015:267)

La segunda distinción se relaciona con el enfoque adoptado en el estudio de la enseñanza de las lenguas: desde un enfoque basado en *la competencia lingüística* hacia un *enfoque comunicativo* que nos permite abordar el estudio del español teniendo en cuenta el aspecto significante del lenguaje. Esto nos acerca al aprendizaje del sistema a partir de una metarreflexión que enriquece este proceso, ya que nos sitúa como hablantes competentes a la hora de establecer distinciones socioculturales relevantes en la lengua meta.

Finalmente, planteamos dos virajes centrales respecto del diseño las de planificaciones didácticas. Por un lado, considerar la *competencia comunicativa* en términos de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995). Y por otro, partir de una *concepción de la gramática* como herramienta que potencia las capacidades significativas del texto a través de un enfoque basado en los géneros textuales y la Lingüística del Texto. El enfoque está puesto en el desarrollo de las *destrezas integradas* mediante la centralidad de la *subcompetencia discursiva*: aquella que "se refiere a la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado." (Iragui, J.;

2019: 5). Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995) han querido demostrar que muchas de las competencias implicadas en la adquisición exitosa de una lengua se encuentran trabajando en distintos niveles para que el hablante pueda llegar a desenvolverse bien en el plano del discurso (ya sea oral u escrito).

Esto implica una **didáctica de la lengua** orientada hacia las estructuras de los géneros textuales, los turnos de habla, la coherencia y cohesión de los textos, entre otros componentes. La unidad de análisis discursivo es el *texto* entendiendo por tal a todo hecho comunicativo que cumple una función social, está estrechamente ligado a un contexto y es portador de una intencionalidad concreta por parte del emisor/productor. (Alexopoulou, A.: 2010). En tanto producción (actuación lingüística) e interacción (diálogo social) se expresa en diversos tipos producidos desde diferentes ámbitos de uso y a través de los cuales los hablantes interactúan constantemente en su vida diaria. Como modalidades de organización del discurso, las *tipologías textuales* adquieren sus características lingüísticas y estructurales en función de las convenciones del contexto lo que implica una concepción del lenguaje como actividad sociocultural. *Contexto* y *función* - de los textos en cada uno de estos ámbitos- constituyen las dos variables que determinan el género discursivo al que pertenecen. En este sentido, la propia organización textual constituye el primer indicio que orienta al receptor en la interpretación del contenido.

De esta manera, la **didáctica del texto literario** que proponemos contempla tres elementos: el texto literario, como multiplicidad significante; la lengua española en su variante rioplatense; y la cultura argentina, como un campo de entramados y de disputas ideológicas donde el texto literario se recorta expresando la polifonía cultural y lingüística del mundo, es decir, la dimensión sociocultural de la existencia.

La gramática ingresa a partir de un *enfoque pragmático* y *sociolingüístico*, lo que nos permite desplazarnos desde una descripción sistemática de los usos de la lengua hacia su aplicación como herramienta que potencia nuestra capacidad interpretativa respecto de determinados usos o variedades presentes en los textos. Los aprendientes de una lengua segunda o extranjera se encuentran siempre produciendo e interpretando múltiples modalidades del discurso lo que nos permite construir un corpus de materiales de diverso soporte estructurados en función de *géneros discursivos* diferentes, pero que abordan la misma problemática.

3. **Metodología.** Materiales didácticos en una propuesta para manual y taller.

En los materiales discursivos que seleccionamos confluyen y se articulan todas las consideraciones previas y han sido seleccionados en función del nivel de los aprendientes según el Marco Común de Referencia Europeo (MCRE): aprendientes en contextos de

inmersión, principalmente escolarizados en sistema educativo argentino con un nivel de lengua española B1.Consideramos múltiples soportes significantes que textualizan la problemática del feminicidio en Argentina, en este caso, sucesos circunscriptos a la zona noreste del país:

- *Chicas muertas*, la no ficción de Selva Almada.
- "Selva Almada habla de feminicidio y literatura", una entrevista audiovisual a la autora sobre la problemática del feminicidio y su relación con el texto citado.
- Dos noticias publicadas por el periódico argentino La Nación tituladas respectivamente: "Un campeón de pesas fue acusado por el intento de femicidio de su pareja" y "Femicidio en Tres de Febrero: fue a un hotel alojamiento, la mataron y su acompañante se escapó por la ventana"

En la conformación del corpus propuesto pretendemos dar cuenta de una variedad de géneros y textos con los cuales los alumnos podrán realizar actividades que trabajen en profundidad la problemática de la violencia de género y su relación necesaria con determinadas representaciones sociales.

La planificación se estructura en dos (2) módulos o clases presenciales complementadas por actividades extra áulicas. Las secuencias de actividades diseñadas se organizan a partir de tres (3) bloques de integración progresiva: actividades de **prelectura,** de **lectura** y una **actividad final**. Contemplan el desarrollo de las cuatro competencias o destrezas integradas (comprensión oral y escrita; producción oral y escrita) a partir de instancias de trabajo comparativo con los textos, utilizando contenidos lingüísticos a nivel discursivo mediante el uso estratégico de los elementos gramaticales. La variedad de soportes y géneros reunidos (entrevista, noticia, no-ficción) permite poner en diálogo textos que abordan la misma problemática para que los aprendientes sean capaces de dialogar con ellos en función de sus propias experiencias desarrollando, al mismo tiempo, las destrezas requeridas de manera integrada. El texto se constituye así en la posibilidad de pensar lo literario como ese espacio discursivo constituido por enunciados entendidos como signos particulares que han sido emitidos en contextos históricos particulares y por hablantes que son siempre "ideólogos" (Bajtín; 1975).

Para el eje general propuesto- feminicidio y violencia de género- consideramos pertinente el trabajo con las categorías gramaticales de género masculino/femenino y casos de género invariante, construcción de campos semánticos, grupos léxicos (principalmente, las categorías de sustantivos y adjetivos) y operaciones discursivas como la tematización.

4. Exploración didáctica. *Chicas muertas*, de Selva Almada.

Actividades de prelectura

El objetivo de esta secuencia de actividades es introducir el eje temático mediante una serie de preguntas aportadas por el profesor y la lectura de dos titulares periodísticos. Estas primeras tareas se realizan en grupos y permiten abrir el diálogo en la clase. A partir de este primer acercamiento, los aprendientes actualizan conocimientos lingüísticos y culturales previos ejercitando la producción oral y la comprensión escrita. Estas actividades pretenden ser disparadores para otra serie de temas relacionados con este tópico como las identidades de género sexual o los roles sociales de hombres y mujeres.

I. De chicos y chicas…

¡A jugar!

Jugaremos al "Dígalo con mímica". Por cada cierto en la palabra, el equipo gana un punto. La clase se distribuye en dos equipos. Cada equipo elegirá un participante y el profesor les dará una palabra para que interpreten sin hablar. Al finalizar la actividad se charlará sobre cómo se interpretaron las palabras.

Chicas hermana padre adolescente muerto mujer novia madre desaparecida muchachos gato y ratón amigos enamorado esposo amigas baile amante

Entre todos…

a. ¿Cómo representaron la palabra "madre"? ¿y "padre"? Reflexionar sobre las representaciones con la ayuda del docente.

b. Armen dos columnas en las que separen las palabras por su género gramatical masculino/femenino o invariante.

Observemos…

El trabajo con la imagen permite disparar determinados contenidos relacionados con el eje central y generar un primer acercamiento a éste. Luego, se realiza la puesta en común de las producciones orales de los aprendientes.

Observen la imagen.

En grupos, traten de responder a las siguientes preguntas:

¿De qué creen que se va a tratar la historia?

¿Qué palabras del ejercicio anterior creen que se relacionan con el libro?

¿Saben lo que es un feminicidio/femicidio? ¿De dónde creen que deriva el término? ¿Con qué otra palabra la pueden relacionar?

¿Creen que se trata del único tipo de violencia que se ejerce sobre las mujeres? ¿Conocen otros tipos?

¿Recuerdan algún caso similar sucedido en su ciudad de procedencia?

Reflexionemos…

Los medios de comunicación cumplen una función muy importante en la sociedad: informar sobre sucesos actuales. Pero, ¿cómo lo hacen? Lean en grupos los siguientes titulares:

- Femicidio en Tres de Febrero: fue a un hotel alojamiento, la mataron y su acompañante se escapó por la ventana (https://www.lanacion.com.ar/seguridad/femicidio-tres-febrero-fue-hotel-alojamiento-mataron-nid2304302)
- Un campeón de pesas fue acusado por el intento de femicidio de su pareja (https://www.lanacion.com.ar/seguridad/un-campeon-de-pesas-fue-acusado-por-el-intento-de-femicidio-de-su-pareja-nid2305895)

Ahora, conversamos...

¿En estos titulares se nombra al asesino? ¿Por qué? Consulten las noticias para corroborar sus respuestas.

En el titular de la primera noticia no se menciona que su acompañante la asesinó. ¿Por qué creen que el medio decide no decirlo?

En el segundo titular, ¿cómo se nombra al agresor?

En grupos, conversen acerca del *por qué* no se nombra a los agresores. ¿Encuentran diferencias entre las víctimas? ¿Cuáles?

Actividades de lectura

En esta secuencia de actividades se aborda directamente el texto/eje de la propuesta *Chicas muertas* (2014), la publicación de la autora entrerriana Selva Almada, del cual se seleccionaron tres fragmentos de la novela que corresponden al relato de los 3 casos de feminicidios sin resolver que investigó la autora.

Las actividades iniciales introducen los campos semánticos y léxicos necesarios para abordar las actividades posteriores.

II. *Selva Almada*, una escritora de provincia

(Villa Elisa, Entre Ríos, 5 de abril de 1973)

Selva es una escritora y periodista entrerriana que ha incursionado en **poesía, cuento y novela**.

Su producción literaria adquirió **notoriedad mediática** en 2012 a partir de la publicación de su primera novela, *El viento que arrasa*.

En 2014 obtuvo la consagración como escritora con la publicación de la **no ficción** *Chicas muertas*. En este libro de **crónica** Almada visibilizó tres **feminicidios** ocurridos en distintas provincias argentinas en los años 80 y se proyectó como **escritora feminista**.

a. Lean y comenten entre ustedes la reseña de la autora.

b. En grupos, intenten armar campos de palabras a partir de las palabras **destacadas** en el texto. Justifiquen su elección y señalen cuáles fueron los criterios que tuvieron en cuenta.

c. Compartan lo elaborado con los compañeros de otros grupos.

La consigna siguiente es orientada por el profesor. El objetivo es aclarar dudas de significado

y definir términos desconocidos. Primero se pide la colaboración de los alumnos y en función de ello, el profesor procede a explicar cada uno de los términos.

d. ¿Conocen todas las palabras destacadas? ¿Cuáles no? ¿Qué creen que significan?

A continuación, se introduce el contenido teórico referido a los géneros discursivos y tipologías textuales mediante una breve explicación. Se toma como punto de partida el campo semántico trabajado anteriormente.

e. Tengan en cuenta el campo de palabras: poesía, cuento, novela y crónica.

> Estas palabras definen *tipos textuales* diferentes. Seleccionamos el tipo de texto después de decidir qué *género discursivo* queremos producir. Por ejemplo, el género "carta" puede expresarse a través de diversas modalidades según nuestra intención como productores: en una carta podemos narrar un acontecimiento, argumentar para influir sobre el receptor, describir un hecho o simplemente informar sobre un suceso. Cada una de estas intenciones dará lugar a una carta de tipo diferente. A la inversa, **el tipo de texto "narración"** se puede concretar a través de una variedad de géneros: una novela, un cuento, una carta, una noticia, un relato histórico, una biografía, etc. (Alexopoulou, A.; 2010:100).

En la actividad siguiente, se propone a los alumnos trabajar con un fragmento de la novela que introduce los 3 casos narrados.

III. *Chicas muertas*, una crónica sobre feminicidios.

En esta actividad, cada alumno lee una oración del fragmento. De esta manera, el profesor asegura que todos puedan ejercitar la lectura en voz alta.

Entre todos leemos el siguiente fragmento:

> Entonces dieron la noticia por la radio. No estaba prestando atención, sin embargo, la oí tan claramente. Esa misma madrugada en San José, un pueblo a 20 kilómetros, habían asesinado a una adolescente, en su cama, mientras dormía.
>
> Durante más de veinte años Andrea estuvo cerca. Volvía cada tanto con la noticia de otra mujer muerta. Los nombres que, en cuentagotas, llegaban a la primera plana de los diarios de circulación nacional se iban sumando: María Soledad Morales, Gladys Mc Donald, Elena Arreche, Adriana y Cecilia Barreda…
>
> Tres adolescentes de provincia asesinadas en los años ochenta, tres muertes impunes ocurridas cuando todavía, en nuestro país, desconocíamos el término femicidio. (Almada, S.; 2014: 9-11)

a. En grupos traten de responder por escrito las siguientes preguntas:

¿De qué se trata el relato? ¿Cuál es el tema abordado?
¿Quién es el redactor del texto (emisor)?
¿A quién se dirige (destinatario)?

¿Cuál es el propósito del emisor del texto (describir, argumentar, narrar, etc.)?
¿Qué registro lingüístico se emplea (formal/informal o coloquial, etc.)?

b. ***Un tipo textual…***

Los diferentes sucesos narrados en el fragmento se organizan en **secuencias narrativas**[1] (tipo textual: narración). Traten de señalar cuáles son estas secuencias y cuáles son los elementos que predominan, por ejemplo: tratamiento del tiempo y del espacio, presentación o descripción de eventos, referencia a conceptos, etc.

c. Reflexionen sobre lo trabajado en el punto anterior a partir de la siguiente frase:

> No sabía que a una mujer podían matarla por el solo hecho de ser mujer, pero **había escuchado historias que, con el tiempo, fui hilvanando**. Anécdotas que no habían terminado en la muerte de la mujer, pero que sí habían hecho de ella objeto de la misoginia, del abuso, del desprecio. (Almada, S.; 2014: 11)

¿Podemos decir que "narrar" se parece a "hilvanar relatos"? ¿Qué papel juega el tiempo en la construcción de relatos?

IV. Recapitulando…

En esta actividad proponemos trabajar léxico recuperando una serie de palabras que forman parte de la variedad lingüística de la zona del litoral argentino.

Unir las palabras de la columna izquierda con su significado, todas aparecen en los fragmentos del texto. Busquen y lean las oraciones que las contienen para deducir el significado, si no pueden recurran al diccionario.

Churrasquera	**Gritar, hablar con un tono de voz más alto de lo que se considera normal**
Chillaba (chillar)	**Árbol de tronco recto cuyo fruto es la mora**
Femicidio	**Parrilla asadora o barbacoa**
Morera	**Hacer ruido al caminar con sandalias**
Chancleteando (chancletear)	**Asesinato de mujeres debido a su condición de género**

[1] Siguiendo el modelo de Jean-Michel Adam (1992) todo texto se concibe como un conjunto de secuencias prototípicas de varios tipos que se articulan entre sí y se van alternando. Sin embargo, todo texto se caracteriza como prototípicamente narrativo, descriptivo, etc., gracias al esquema secuencial que predomina en su organización jerarquizada.

V. Feminicidios y *género discursivo*.

Selva Almada se caracteriza por una escritura prosística simple que aborda temáticas relacionadas con problemáticas actuales. En relación con el género, este texto ha sido definido por la autora como una **no-ficción**. Las llamadas "**ficciones testimoniales**" son relatos de no ficción y constituyen un género cuya peculiaridad radica en la relación que establecen entre **lo real y la ficción**, lo testimonial y su construcción narrativa.

Este nuevo género que surge del **cruce de lo literario y lo periodístico** fue inaugurado por Rodolfo Walsh a partir de la publicación *Operación Masacre* en un intento por romper con las formas narrativas anteriores[2].

a. Entre todos miramos el siguiente video. Se trata de una entrevista audiovisual de la escritora titulado "Selva Almada habla de feminicidio y literatura". [reproducción del archivo audiovisual]

b. Tomen notas de las ideas principales. Tengan en cuenta las temáticas tratadas por la escritora.

- *Chicas muertas* y el femicidio en Argentina.
- ¿Por qué decidiste escribir ese libro?
- La literatura como arma social.
- ¿Hay solución para los femicidios?
- En su obra también hay ficción.

c. Poner en común con su grupo las notas que se tomaron durante la proyección.

d. Las siguientes oraciones han sido extraídas del video, completar los espacios en blanco con la palabra que corresponda.

[2] El acercamiento a este tipo de textos exige una lectura que considere simultáneamente su condición de relato y de testimonio periodístico: "... no es posible leer los textos como novelas "puras", quitándoles el valor documental; pero tampoco puede olvidarse un trabajo de escritura que impide considerarlos como meros documentos que confirman lo real. El juego -y la ficción- entre ambos campos articulan lo específico del discurso no-ficcional." (Ana María Amar Sánchez; 1990: 449)

conciencia medios matarnos derechos escritora comunicación

Lo bueno es la toma de _____de parte, no solamente de las mujeres, sino de los ciudadanos en general.

Las mujeres comenzamos a salir a la calle para reclamar esos _____ para reclamar que dejen de _____.

Los _____ de _____ también habían comenzado a poner el tema en agenda.

Como _____, todo lo que yo pueda hacer para que pensemos un poco más sobre el tema lo voy a hacer

Actividad o tarea final

Distribuir a los alumnos en 3 grupos. El profesor entrega 3 tarjetas con el siguiente contenido: el fragmento por escrito correspondiente a uno de los casos narrados en *Chicas Muertas*:

- Grupo 1: páginas 13-16 Caso María Luisa Quevedo
- Grupo 2: páginas 16-17 Caso Sarita Mundín
- Grupo 3: páginas 20-23 Caso Andrea Danne

En grupos, lean el fragmento que les tocó. Les proponemos que marquen las palabras desconocidas e ir creando un glosario.

Luego, cada grupo preparará una **presentación oral** sobre el caso que leyeron tomando como referencia el tipo textual "narración" y el género "crónica" para **construir su propuesta**. Tendrán que acompañar la exposición con material de elaboración propia (afiche, presentación en diapositivas, video, etc.). Utilicen las siguientes preguntas como guía:

*¿Qué sucede en el relato?

*¿Cuándo pasa y en dónde?

*¿Se resuelve el crimen?

*¿Es un femicidio? ¿Por qué?

5. Conclusiones

"Contar historias" es una de las actividades sociales más antiguas entre los hombres. Expresa la condición lingüística e imaginativa con la que nuestra especie mira el mundo que le rodea. En ese proceso, construimos "mundo" a partir de los múltiples significados que atribuimos a las cosas, los fenómenos y los comportamientos propios y ajenos. Nociones como el "género" y los "roles" sociales son portadores de diversas significaciones que a lo largo de la historia de una cultura específica mantienen o transforman su valor. Este valor es expresado en el sistema de la lengua a través de las diversas categorías que nos permiten establecer una diferencia: hombre/mujer, femenino/masculino, entre otras.

Abordar el estudio de la lengua española como lengua segunda o extranjera mediante un acercamiento discursivo de los textos nos aporta, desde nuestra perspectiva, numerosas ventajas. Por un lado, tomar al enunciado como unidad básica nos acerca a la lengua en uso, a su dimensión comunicativa. Fundamentalmente, a las significaciones que se tejen en cada acto interactivo y a las intenciones comunicativas de cada hablante. Por otra parte, la gramática es analizada a la luz de ciertos acontecimientos actuales que ponen en discusión ciertos ordenamientos y distinciones lingüísticas que no sólo expresan sino reproducen las diferencias sociales entre las mujeres y los hombres. La tematización, la focalización de la información, la selección de los vocablos, su ausencia o presencia en los enunciados efectivamente producidos, los modos en que "contamos" (narrar, argumentar, informar, etc.) evidencia la manera en que esta cultura ordena los lugares atribuidos a unos y otros en la dinámica de las relaciones sociales.

Así, los alumnos aprenden español incorporando los contenidos lingüísticos de manera consciente y vinculada directamente con su ámbito de manifestación primaria: el espacio social y sus problemáticas que, en este caso, hemos decidido ingresar a partir de ciertos tópicos presentes en materiales actuales como los Cuadernillos ESI y la no ficción *Chicas Muertas*, junto con el material periodístico trabajado. Todas son muestras de discursos que circulan y responden a diferentes tipos textuales y genéricos pero que dialogan entre sí a partir de un eje-tema común: la violencia de género. Esperamos que su aplicación en las aulas de ELSE sostenga nuestra hipótesis inicial e impulse la producción de materiales didácticos que adopten esta perspectiva.

Referencias bibliográficas

Abad Beltrán, V.; Rodríguez Gonzalo, C. (2018). Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión de una reseña de lectura, Didáctica. Lengua y literatura, 30, 11-21.

Alexopoulou, A. (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Recuperado el 14 de 08 de 2019, de Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419275. Consultado en 2018.

Almada, S. (2013). *Chicas Muertas.* Buenos aires: Sudamericana.

Almada, S. [Casa de América] (2018, febrero 13). Selva Almada habla de feminicidio y literatura[Archivo de video]en línea en: https://www.youtube.com/watch?v=zm9C37ESCmg. Consultado en 2019.

Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. *Estudios de Teoría Literaria*, 4 (7), 265-277. En línea en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1133. Consultado en 2017.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: S XXI.

Bajtín, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*. España: Taurus.

Calvo, M. (2005). *Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. Poligramas,* 24,96-111. En línea en: http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2920/6/Poligramas24%2cp.96-111.2005.pdf. Consultado en 2019.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Luján-Ramón, S. (2015). La competencia literaria en el aula de ELE/L2. En *Revista Internacional de Humanidades* 4(1), 1-13. En línea en: https://journals.epistemopolis.org/humanidades/article/view/731. Consultado en 2019.

Ministerio de Educación de la Nación (2018) *Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)*: *Cuadernillos ESI Secundaria I y II*. En línea en:https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/secundaria/aula. Consultado en 2019.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto.* Madrid: Cátedra.

La formación de lectores y escritores en la escuela.
Una lectura desde los contenidos impartidos por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria

GIMÉNEZ, GUSTAVO (FFyH - UNC)
gimenezg63@gmail.com

STANCATO, CANDELARIA (FFyH - FCC - UNC)
candestancato@gmail.com

BOSCO, MERCEDES (FFyH - UNC)
yiyibosco@gmail.com

Resumen

Este trabajo expresa los primeros desarrollos del proyecto de investigación "Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de los manuales y las prácticas escolares", llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). En su primera etapa, los autores analizamos manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria circulantes en escuelas cordobesas e intentamos comprender cómo están articulados en tales materiales los conocimientos que provienen específicamente de la lingüística y/o la gramática con otros que constituyen verdaderos campos interdisciplinares (relativos, por ejemplo, a la comprensión/interpretación de discursos, los procesos de escritura de textos, etc.). El trabajo avanza en algunas hipótesis significativas:

Los índices de los manuales seleccionan y jerarquizan contenidos referidos principalmente a tipos de textos o a géneros discursivos, signados por la lingüística o la teoría de los discursos; no así, los contenidos "técnicos" que sirven para mejorar la performance de lectores y escritores en relación a los textos y discursos.

Los contenidos específicamente gramaticales no son organizadores de los capítulos del manual, sino que son subsidiarios de aquellos contenidos centrales; se ubican generalmente al final del capítulo o unidad, nunca encabezándolo/a.

La sintaxis oracional y la morfología tienen una dominancia marcada en los contenidos específicamente gramaticales.

Existe una visible fragmentación entre teorías y perspectivas ancladas en el uso del

lenguaje (textos, discursos, variaciones, géneros, etc.) y teorías y perspectivas ancladas en la descripción estructural de unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) con poco o ningún diálogo o entrecruzamiento entre ellas.

Palabras clave: didáctica; lengua; manuales; conocimientos; educación secundaria

La formación de lectores y escritores en la escuela. Una lectura desde los contenidos impartidos por los manuales escolares de Lengua y Literatura para la educación secundaria

Introducción. Planteo del problema. Antecedentes

El presente texto tiene por objetivo presentar las líneas generales del proyecto "Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de los manuales y las prácticas escolares".

Desde hace tiempo ya, quienes integramos este equipo nos interesamos por indagar la articulación entre determinados contenidos lingüísticos y su transposición didáctica a partir de los manuales escolares, e intentamos comprender la efectividad de esta relación para abordar lo que consideramos la problemática medular del campo de la didáctica de la lengua: enseñar a interpretar y producir textos. En los últimos años, particularmente, nos ha motivado analizar una cuestión que puede expresarse desde dos dimensiones o problemáticas ligadas entre sí:

-¿Qué relaciones se establecen en el seno de la Didáctica de la Lengua (DL) entre los conocimientos comunes que los hablantes/escritores tienen sobre el lenguaje por el simple hecho de ser usuarios del lenguaje y el conocimiento especializado que proviene de campos disciplinares específicos (la lingüística, en general, o la gramática, en particular)?

-¿Qué articulaciones se proponen entre los conocimientos lingüísticos que se enseñan y las prácticas efectivas de leer y escribir textos?

Los manuales escolares

Los manuales escolares han constituido, en particular, un insumo básico para este y los anteriores trabajos de investigación de este equipo y nos han permitido comprender determinadas formas estandarizadas del trabajo escolar; actividades que usualmente profesores y estudiantes realizan en las aulas, modos de enseñanza y tipos de aprendizaje frecuentemente propuestos y desarrollados en las clases; también, nos han posibilitado interpretar muchas imágenes y representaciones fuertes y acríticamente instaladas en el imaginario didáctico y profesional de muchos profesores.

La incidencia de los manuales escolares producidos por la industria editorial en la formación, capacitación y trabajo escolar de los docentes, ha sido puesta de relieve en algunas investigaciones (Herrera de Bett, Alterman y Giménez, 2004). En ese trabajo, pudo constatarse que los manuales escolares conformaron la fuente básica para que profesores y maestros comprendieran –en primera instancia– las novedades teórico-conceptuales que propusieron los nuevos lineamientos curriculares inaugurados tras la reforma educativa de los años de 1990 y las formas para su tratamiento escolar. Muchos docentes reconocieron en ese estudio que gran parte de lo que habían aprendido acerca de los nuevos contenidos de enseñanza (la gramática o lingüística de los textos, la sociolingüística, la pragmática, la lectura, la escritura, etc.) y lo que hacen con ellos en clase (a partir de los materiales de estudio, las actividades, los textos, las explicaciones, etc.) provinieron principalmente de los manuales escolares de sus disciplinas producidos por la industria bibliográfica (ya sea en las versiones para alumnos y/o para docentes).

Los manuales escolares de circulación usual en las escuelas conformaron entonces (y creemos que aún hoy) un "espacio discursivo" que articula y aglutina discursos, prácticas, saberes y reglas (Albano, 2003, p.36) y que, de alguna manera, codifican lo que se piensa de y se hace con determinados objetos de enseñanza.

Desde ese punto de vista, comprender e indagar las definiciones conceptuales y las actividades didácticas propuestas por los manuales de Lengua constituye un dispositivo clave (no el único, por cierto) para estudiar las maneras en que se concibe y se instrumenta la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos en el aula. Los manuales se ofrecen, por tanto, como un espacio fértil para indagar y comprender muchas de las tareas, concepciones, ideas, metodologías, etc. que profesores y alumnos de la escuela secundaria (foco de nuestro estudio) construyen y llevan a cabo en el trabajo escolar.

Gramática y DL

Algunos autores interesados en la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua (Charolles, 1999) han analizado el nuevo vigor teórico devuelto a la reflexión didáctica tras la asunción –desde los años 1970/1980– de nuevos objetos de enseñanza (los textos y/o los discursos) y nuevas metas educativas (formar usuarios competentes para usar y producir textos). Ello implicó una tarea revitalizadora que implicó la ampliación del repertorio teórico de base de la didáctica hacia nuevas teorías y enfoques que priorizaron el estudio del uso lingüístico (el habla): la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, etc. La sensación de "estar más cerca" de objetos reales de la comunicación como los textos y/o discursos generó entusiasmo en los profesores, aunque también desconcierto e incertidumbre: no solo porque se abría un panorama más amplio de teorías y paradigmas lingüísticos que no conocían en detalle sino también por la naturaleza misma de esos

nuevos objetos (objetos de la comunicación y uso social, antes que objetos abstractos y formales).

Bernárdez (1995) ha señalado claramente que los textos son unidades de lenguaje que se comportan como objetos "naturales", antes que formales o lógicos, y las ciencias y teorías que los estudian están más cercanas a las ciencias naturales signadas por la inexactitud, lo provisional y lo aleatorio, antes que por la exactitud, el rigor y la universalidad de los objetos y las ciencias formales. Los textos y los discursos, por ser precisamente unidades "de uso", no responden a patrones de exactitud o regularidad ni en sus formas ni en sus comportamientos sino a tendencias o probabilidades.

Ese pasaje de una enseñanza, centrada prioritariamente en el estudio y descripción de objetos altamente formalizados (morfemas, semas, palabras, oraciones) a otra interesada en objetos "naturales" como los textos/discursos generó muchos debates acerca de qué categorías o teorías acompañan de manera más significativa el aprendizaje y la formación lingüísticos, y cómo transponerlas al campo de la enseñanza. De igual manera, podemos decir también que las cuestiones referidas a los textos y/o discursos no están concentradas en un cuerpo homogéneo de teorías, sino en un campo plural, complejo y a veces contradictorio de paradigmas, teorías, conceptos e investigaciones que demanda necesariamente tomar conciencia sobre la interdisciplinariedad y heterodoxia que debía asumirse.

Las novedades producidas, por lo tanto, en el campo de la DL generaron no poca incertidumbre, zozobra o desconcierto, aún hoy visibles en el discurso de los profesores implicados y en ciertas vacilaciones y desorientaciones de la producción editorial de materiales para el aula, o de la producción curricular en la escala de que se trate (oficial, institucional, áulica, etc.)

En ese contexto particular, la gramática (disciplina tradicional si las hay en el dominio de la DL) quedó en un lugar vacilante: si bien pareciera compartirse la idea de que "es necesario enseñar gramática", como dicen muchos profesores (y muchos manuales que no dejan de incluirla en sus volúmenes), todavía especialistas ni capacitadores han encontrado la clave para transformar o refuncionalizar su enseñanza en un nuevo contexto didáctico: el de la enseñanza de la lengua orientada a formar lectores y escritores de textos.

Aun cuando cada vez más estudios en el campo de la DL bregan por articular la enseñanza de la gramática con la interpretación y producción de textos (Ciapuscio, 2002-2009; Gaspar y Otañi, 2000; Otañi y Gaspar 2003), la cuestión acerca de qué gramática, para qué y cómo enseñarla en la escuela todavía no se ha constituido, a nuestro entender, en un suelo de conocimientos desarrollados, disponibles y compartidos entre los profesores de Lengua que reconstruya las viejas matrices estructuralistas que signaron la enseñanza de la gramática escolar y la reorienten hacia la formación de mejores lectores y escritores.

DL. Nuevas y necesarias preguntas

En esta tensión entre tradiciones lingüísticas que caracteriza al campo de la DL se instala, particularmente, la gramática como objeto de enseñanza escolar y se abre un abanico más que significativo –a nuestro juicio– de preguntas para pensar la DL. Entre muchas otras, hay algunas que nos interesan particularmente y que han motivado este proceso de trabajo:

> | ¿qué tipo de objetos lingüísticos y de qué procedencia se transponen predominantemente al campo de la enseñanza de la lengua (al menos desde la perspectiva de los manuales escolares producidos por la industria editorial)?
>
> | ¿qué relación guardan los conocimientos especializados que se seleccionan para la transmisión escolar con los conocimientos que los hablantes o productores de lenguaje ya portamos por ser usuarios del lenguaje?
>
> | ¿qué tipo de articulación puede advertirse entre los conocimientos lingüísticos especializados propuestos por los manuales (en particular los que se adscriben al campo de la gramática) con esas prácticas lingüísticas que el discurso dominante de la DL señala como prioritarias: comprender y producir eficazmente mensajes y textos, tanto orales como escritos?

Estas preguntas nos permiten avanzar en viejas discusiones sobre el sentido de lo que se enseña y la inercia de ciertas tradiciones escolares sobre las novedades y urgencias declaradas en los discursos pedagógicos. En el campo de la DL, toman un sentido más que interesante: se enseña lengua para describir el sistema lingüístico y sus componentes, conforme a alguna teoría de referencia (la descripción estructuralista, por ejemplo), y con el fin de que los estudiantes comprendan y alcancen determinado dominio de ese sistema de descripción (como hacen ciertos lingüistas o divulgadores de la lingüística); o se enseña lengua para formar a los estudiantes en modos, estrategias y técnicas efectivas para comprender y producir textos y/o discursos sociales retomando lo que los estudiantes ya saben hacer (comprender, escribir, narrar, explicar, opinar, etc.), y articulándolo con nuevos conocimientos (aquellos que tienen a disposición los mejores y más competentes lectores y escritores).

Teoría y técnica

Daniel Feldman (1999) introduce una distinción significativa entre dos tipos de teorías: algunas teorías claramente permiten mejorar nuestra comprensión sobre un campo de problemas (teorías que aportan elementos para describir mejor objetos y procesos); otras, en cambio, permiten derivar, de manera clara y visible, tecnologías que permiten instrumentalizarlas (1999).

Desde esa perspectiva, y mirando el campo de la DL específicamente, podríamos pensar que de algunas teorías lingüísticas se pueden derivar más efectivamente algunas tecnologías de uso (por ejemplo, si conocemos las formas constructivas de las argumentaciones, podemos inferir estrategias para argumentar); otras teorías, en cambio, permitirían comprender mejor el lenguaje, potenciar y sistematizar los propios conocimientos sobre él, aunque no derivar inmediatamente técnicas primarias para su uso (por ejemplo, las teorías vinculadas a la variación social del lenguaje, permiten comprender con más claridad cómo o por qué varía el lenguaje aunque difícilmente se puedan derivar de ellas técnicas para variar el lenguaje porque cualquier hablante ya lo hace variar cuando lo usa; no habría forma de que no lo haga).

En resumidas cuentas, algunas teorías –o usos de esas teorías– permitirían derivar técnicas y estrategias comunicativas para que los productores del lenguaje hagan mejor lo que ya hacen con él; otras teorías –o usos de esas teorías, reiteramos– potenciarían la comprensión de la complejidad del lenguaje pero solo indirecta y esforzadamente ofrecerían herramientas para su uso.

Estas reflexiones, entonces, entre las teorías o la procedencia disciplinar de los contenidos que se enseñan y lo que se hace con ellos en los procesos de su transposición didáctica es lo que ha alimentado nuestro interés por estudiar lo que al comienzo decíamos: estudiar qué teorías han recalado con mayor fuerza en el campo de la DL, qué suerte ha corrido particularmente la enseñanza explícita de la gramática en la escuela y cómo se articulan o proyectan los contenidos que se enseñan o proponen con las prácticas de aprender a leer y escribir textos.

Acerca de nuestro estudio. Primeras conclusiones

El trabajo de la primera etapa de este proyecto y del que damos cuenta en este texto adquiere cierto sentido casuístico: comprender cómo se propone la enseñanza de contenidos gramaticales en tres manuales de amplia difusión escolar cuyo nombres resguardamos a los fines de este trabajo pero que son muy conocidos en el mercado escolar; partimos, entonces, de las siguientes categorías elaboradas para la búsqueda que se complementarán necesariamente con las elaboradas por las otras colegas del equipo.

> | Conocimientos descriptivos (aquellos que describen el objeto y dan cuenta de cómo es o funciona algo: una oración, por ejemplo) en oposición a conocimientos técnicos (aquellos que sirven para hacer cosas con ellos, para usarlos para algún fin (por ejemplo, cómo se compondría una oración para expresar una posibilidad en un texto argumentativo que no quiere ser afirmativo; o cómo podría un escritor seleccionar formas pronominales y/o verbales para construirse como un enunciador reflexivo,

inclusivo y no imperativo).

| Conocimientos especializados (los propios que construye el analista del lenguaje, el lingüista o gramático, en un metalenguaje específico) en oposición a los conocimientos comunes o no especializados (aquellos que son propios de los usuarios-hablantes/ escritores- pero que pueden no tener el mismo nivel de definición o precisión de los primeros).

A partir de esas categorías, nos preguntamos principalmente en esta primera etapa:

| ¿Qué contenidos "dominan" o son hegemónicos en los manuales escolares producidos por la industria editorial (aquellos que se enuncian como contenidos-eje y que encabezan o dan título a los capítulos)?

| ¿Cuál es la procedencia disciplinar de esos contenidos dominantes?

| ¿Qué tipos de conocimientos gramaticales (cuáles y para qué) se promueven en la enseñanza escolar (al menos desde los manuales escolares)?

A partir del análisis exhaustivo de los índices y los capítulos de los manuales indagados, surgen las primeras y siempre provisorias conclusiones:

Los contenidos de enseñanza propuestos por el manual parecen adscribirse fácilmente a disciplinas o subdisciplinas reconocibles de la lingüística, la teoría literaria, o emparentadas con estas: la lingüística del texto, la pragmática, la gramática textual, los estudios sobre los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etc.

Los índices de los manuales seleccionan y, por lo tanto, jerarquizan contenidos referidos principalmente a tipos de textos o a géneros discursivos (la crónica periodística, la editorial, la publicidad, el informe, etc.), pero muchas veces no destacan otros contenidos que articulan esos textos y/o discursos con las actividades o las reflexiones típicas que ayudan a producirlos o comprenderlos, aun cuando algunas veces estos contenidos se encuentran en el desarrollo de los capítulos. En otras palabras, los contenidos dominantes son contenidos signados por la lingüística o la teoría de los discursos (conceptos, categorías, nombres, etc.); no así, los contenidos "técnicos" que sirven para mejorar la performance de lectores y escritores en relación a los textos y discursos.

Retomando el punto anterior, los contenidos dominantes son predominantemente los géneros del discurso (el texto dramático, el instructivo, la leyenda, el texto expositivo, la poesía, la adivinanza, el cuento maravilloso, el cuento realista, el cuento fantástico, la noticia, etc.) y/o los tipos de textos en clave de la lingüística textual (secuencia, trama o textos narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativo-expositivos, etc.). Los géneros

discursivos constituyen las unidades o contenidos que más visibilidad tienen en tanto titulan los distintos capítulos la mayoría de las veces o son el eje de su desarrollo.

Los contenidos específicamente gramaticales no son contenidos organizadores de unidades o capítulos del manual, sino que son subsidiarios de aquellos contenidos centrales; se ubican generalmente al final del capítulo o unidad, nunca encabezándolo/a.

La sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas (la descripción y clasificación de oraciones, componentes oracionales y palabras, principalmente) tienen una dominancia marcada en los temas o contenidos específicamente gramaticales.

Contenidos del tipo "expresiones o construcciones para afirmar con contundencia y no dejar asomo de dudas" o "formas verbales para expresar algo que no se sabe con certeza si pasó o pasará" no forman parte de la agenda de enseñanza; esta agenda aparece dominada por la descripción interna de las categorías gramaticales con casi ninguna proyección en sus efectos discursivos.

Existe una visible fragmentación entre teorías y perspectivas ancladas en el uso del lenguaje (textos, discursos, variaciones, géneros, etc.) y teorías y perspectivas ancladas en la descripción estructural de unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) con poco o ningún diálogo o entrecruzamiento entre ellas.

Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) no encabezan ni dan título a los capítulos o unidades; muchas veces ni siquiera están enunciados como contenidos en el índice sino que se los encuentra en el interior a la manera de "taller de" o "actividades para".

Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) se articulan principalmente con los tipos de textos (leer o escribir textos de tal o cual tipo) pero poco o casi nunca con contenidos gramaticales (contenidos gramaticales para leer mejor o para escribir mejor).

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario. Laborde.

Albano, S. (2003). *Michel Foucault. Glosario epistemológico*. Bs. As. Quadrata.

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid. Anaya-Spain.

Charolles, M. (1999). "Contribución para una historia actual del Análisis Del Discurso", en Langue francaise. (Sin datos)

Ciapuscio, G. E. (2002). "El lugar de la gramática en la producción de textos". En *Simposio Internacional 'Lectura y escritura: nuevos desafíos'*. Mendoza, Argentina (Vol. 17, p. 103).

Ciapuscio, G. E. (2009). "Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria". En *Alfabetización Inicial*, n° 183.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Bs. As. Aique.

Gaspar, M., & Otañi, L. (2000). *La gramática. Problemas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Bs As. Universidad Nacional de Quilmes.

Giménez G. y Subtil C. (2015). "Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares". En Revista *Cuadernos de Educación*. N° 13. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año XIII, Nº 13.

Giménez, G.; Luque, D; Orellana, M. (2015) (comp.). *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba. UNC.

Herrera, G. Alterman, N. y Giménez, G. (2004). "Formación docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos". En Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp. 2004). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba. Brujas.

Otañi, L., y Gaspar, M. (2003). "Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela". En Simposio Internacional *Lectura y escritura: nuevos desafíos*. (Vol. 4, No. 5).Universidad Nacional de Cuyo

Desafíos de la escritura académica en psicopedagogía.
Acompañar a estudiantes en su trabajo final

OLIVIERI, ALFREDO LUIS (Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba)
alfredoluis.olivieri@gmail.com

LOPEZ, MARÍA EUGENIA (Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba; FFyH - UNC)
mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

MOLINA, DANIELA ALEJANDRA (Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba.)
molinadanielapsp@gmail.com

Resumen

La presentación pretende dar cuenta del proceso en el que se encuentra el proyecto de investigación denominado "Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba".

El objetivo general del proyecto es explorar las prácticas de acompañamiento de escritura académica del TFL que desarrollan los profesores metodólogos y contenidistas, quienes son parte de un dispositivo de trabajo en la FES.

El enfoque desde el cual se desarrolla el proceso investigativo responde a los marcos teóricos metodológicos de la investigación cualitativa desde una mirada interpretativa. Este desafío convoca desarrollos teóricos sobre la alfabetización académica nutriéndose de los aportes de la perspectiva "Enseñar a leer y escribir a través del curriculum".

Intentamos aportar una mirada respecto a los desafíos de escribir en psicopedagogía que surgen en el análisis de formas de acompañamiento de las prácticas de escritura académica. En relación a ello nos interesa profundizar algunas conceptualizaciones en torno a problemáticas de alfabetización académica que adquieren características singulares en la formación de grado de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía.

Consideramos que tematizar las prácticas de enseñanza frecuentes al momento de la escritura de un trabajo final de grado, resulta necesario si se reconoce la responsabilidad que tienen las universidades en relación al egreso de sus estudiantes.

Palabras clave: Escritura acompañada, prácticas de enseñanza, trabajo final de grado de Psicopedagogía, autoría de pensamiento, posición del escribiente.

Desafíos de la escritura académica en psicopedagogía. Acompañar a estudiantes en su trabajo final.

Introducción

La presentación pretende dar cuenta del estado de avance en el que se encuentra el proyecto de investigación denominado "Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba" (en adelante FES-UPC), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba.

El objetivo general del proyecto es explorar las prácticas de acompañamiento de escritura académica del TFL que desarrollan los profesores metodólogos y contenidistas, quienes son parte de un dispositivo de trabajo en la FES.

Este desafío convoca desarrollos teóricos sobre la alfabetización académica nutriéndose fundamentalmente de los aportes de la perspectiva "Enseñar a leer y escribir a través del curriculum". Intentamos aportar una mirada respecto a los desafíos de escribir en psicopedagogía que surgen en el análisis de formas de acompañamiento de las prácticas de escritura académica, recuperando allí referencias teóricas claves en el marco de la propia disciplina como las de Alicia Fernández y Silvia Schlemenson.

Las preocupaciones que se abordan en esta presentación se relacionan con el modo singular que adquieren las problemáticas de alfabetización académica en la formación de grado de la carrera de Psicopedagogía y, específicamente, en el proceso de elaboración de los Trabajos Finales de Licenciatura. Entre estos intereses específicos de la indagación se puede mencionar, el foco puesto en la enseñanza de la escritura; ya que se cree que a través de este proceso los profesores pueden desplegar la enseñanza de prácticas discursivas aprendidas a lo largo de la formación, que a su vez incluyen modos sobre formas de leer y escribir que se fueron desarrollando al interior de la comunidad académica de la que se es parte.

Enseñar a escribir psicopedagogía, mientras se intenta producir conocimiento específico del campo en el marco de un trabajo final de licenciatura, conlleva posicionamientos que dan cuenta de lo que es estar implicado en una producción discursiva. Habría una relación directa -aunque no lineal- entre aprender la disciplina y escribirla, estando ambas imbricadas en el proceso de enseñar a leer y escribir. En tal sentido rescatamos el trabajo de Olivieri y otros (2018) en el que se concluye que "no se puede enseñar a leer y escribir sin hacer psicopedagogía y no se puede aprender la misma sin enseñar a escribir". Por lo tanto creemos que en este proceso se ve implicada a la autoría de pensamiento (Fernández, 2007). Por esto, esta presentación destina un lugar central a analizar cómo la enseñanza

de la lectura y escritura colaboran con el desarrollo de la autoría y la construcción de la posición del escribiente.

El proyecto de investigación: algunas precisiones teórico-metodológicas.

Este proyecto se orienta a indagar las prácticas de enseñanza vinculadas a la escritura de textos académicos en la Licenciatura en Psicopedagogía, en el trayecto final del cursado. Se focaliza en las prácticas de acompañamiento para la construcción del Trabajo Final de Licenciatura (en adelante TFL) por parte de docentes expertos en las áreas temáticas que aborda este trabajo (denominados contenidistas) y en la metodología de investigación (metodólogos). Interesa conocer, desde la perspectiva de los sujetos (estudiantes que realizan su TFL, contenidistas y metodólogos), las características, modalidades y efectos que asume y produce el dispositivo de acompañamiento del TFL (en sus dimensiones didáctica, organizativo-administrativa y subjetiva, entre otras). Resulta de particular interés investigativo el hecho de que el dispositivo de la FES-UPC se configura de modo singular y se diferencia del formato más habitual en las universidades que exige un trabajo muy autónomo de estudiantes, no forma parte de una unidad curricular específica sino que se construye al terminar toda la cursada y que, en general, implica el acompañamiento de un único director del trabajo de investigación o tesis.

El contexto conceptual de esta investigación remite principalmente a desarrollos teóricos en torno a la alfabetización académica, retomando antecedentes de los equipos de Paula Carlino (GICEOLEM-UBA- CONICET), Gloria Borioli (UNC) y Federico Navarro (UBA- CONICET)

Dado el interés de conocer las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores de carreras de formación profesional e involucran prácticas de escritura académica, es que el proyecto se asienta en un enfoque metodológico cualitativo de corte interpretativo. Del objetivo general de exploración de las prácticas de acompañamiento de escritura académica del TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC que desarrollan los profesores (metodólogos y contenidistas), se desprenden como objetivos específicos: el relevar las prácticas de acompañamiento de la escritura académica de esta producción textual, describir las prácticas de enseñanza relevadas en instancias de acompañamiento y explorar los aportes que se realizan desde el campo de conocimiento específico y desde lo metodológico en su articulación al momento de la elaboración del TFL.

El enfoque desde el cual se encara el proceso investigativo responde a una tradición cualitativa y una mirada interpretativa. Este enfoque es coherente con la convicción de que las preguntas y los problemas de investigación surgen de y vuelven a los actores sociales y, en este caso, a las instituciones educativas. Al analizar las fuentes de las que nacen las problemáticas a investigar en relación a la lectura y la escritura en ámbitos académicos y su enseñanza Carlino (2004) afirma:

> La gran mayoría de estos estudios (…) a la vez parten de y nutren a problemas surgidos de la enseñanza. Enseñar no es sólo un punto de llegada hacia donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera de donde recoger problemas para ser indagados. (p.322)

En esta investigación se considera que no sólo se debe ingresar a las aulas para relevar y analizar, desde una posición de exterioridad, prácticas de acompañamiento del proceso de escritura, sino darle un lugar de relevancia a la propia mirada de sus protagonistas mientras se tematiza el propio involucramiento de los investigadores en la temática y en la vinculación con los sujetos en las situaciones de trabajo de campo.

Particularmente en nuestro caso la investigación toma elementos del enfoque de investigación-acción en tanto el equipo está conformado por docentes de la FES, algunos de los cuales tienen directa relación con las unidades curriculares de TFL y/o son contenidistas, y por recientes egresadas de la Licenciatura en Psicopedagogía que iniciaron su participación en el equipo siendo estudiantes inmersas en el proceso de escritura de su propio TFL. Por lo tanto todos son actores interesados, estrechamente involucrados en el objeto de investigación, y profundamente comprometidos con la producción de un conocimiento que retorne a los actores y a la institución en forma de reflexiones, sugerencias o propuestas de intervenciones pedagógicas apropiadas, situadas, en dirección a la mejora de las condiciones en que los estudiantes transitan su TFL y pueden, por lo tanto, culminar sus estudios universitarios.

Para ello se considera necesario profundizar la indagación respecto a la posición del docente acompañante desde su saber en el área del conocimiento específico de la formación (el contenidista), la del docente que acompaña el proceso desde lo metodológico (el metodólogo), y la posición de los estudiantes, que deben encarar este proceso de indagación y escritura en forma grupal. Es así que las voces, las producciones y las intervenciones en clases y tutorías por parte de los docentes y estudiantes cobran significatividad.

El diseño metodológico incluye:

| Observación participante en 4 clases de la unidad curricular TFL, correspondientes a 3 metodólogos.

| Observación de al menos un encuentro de acompañamiento/tutoría de cada docente metodólogo incluido en el proyecto, a uno o más pequeños grupos a su cargo.

| Entrevistas semiestructuradas a los 3 metodólogos y 4 contenidistas.

| Entrevistas a estudiantes bajo la modalidad del focus group que, además de la conversación, incluyó una serie de estrategias específicas para provocar la

profundización en algunos tópicos. Las estudiantes fueron convocadas a esta instancia respetando la conformación de los pequeños grupos de elaboración del TFL.

La primera actividad propuesta en el focus group fue una lluvia de ideas, para la que se presentó a cada grupo de estudiantes un afiche titulado "Trabajo Final de la Licenciatura". En él cada estudiante pasaba a escribir palabras que les representara dicho título y luego se habilitaba la conversación en torno a las razones por las que habían escrito esas palabras.

La siguiente actividad consistía en un juego de analogías, cada estudiante debería adjudicar un sustantivo, adjetivo y verbo tanto para el metodólogo como al contenidista. Cada cual lo escribía en un cuadro de doble entrada y al finalizar se propendía a conversar acerca de las razones de las analogías que establecieron.

En tercer y último segmento se invitaba a los grupos a realizar una técnica de dramatización o "rol playing" representando el rol del metodólogo y del contenidista con sus estudiantes en un encuentro de revisión del trabajo que están llevando a cabo.

Historizando el dispositivo

Desde la conformación de nuestra reciente universidad una preocupación política atraviesa el proceso de construcción del posicionamiento de la psicopedagogía en el campo de las ciencias sociales.

En Olivieri y otros (2018) se hace referencia a lo conveniente de realizar un recorte en el tiempo que permita contactar con modos de acompañamiento en la escritura académica en la elaboración de Trabajos Finales de carrera. Esta necesidad de historizar las prácticas de enseñanza parte de una mirada sobre cómo se asume el acompañamiento de los tránsitos desde estados iniciales de aprendizaje a estados más avanzados en relación al TFL. Ello pone en evidencia que las prácticas de enseñanza históricamente se han realizado desde muy diversos puntos de partida considerando las definiciones propias sobre lo que se necesita para aprender a escribir y los modos de escribir académico en la vida universitaria, tensionando la pregunta por, qué es escribir psicopedagogía y qué sería escribir psicopedagógicamente.

Es en el marco de la creación del plan de estudios que transforma el plan que otorgaba el título de Profesor en Psicopedagogía y Psicopedagogo (1968) en Tecnicatura en Psicopedagogía (2003), que aparecen las figuras de acompañante metodólogo y contenidista. En la fundamentación se consideró al trabajo final como un espacio curricular, planteado como momento de cierre de un ciclo dentro de la formación superior, proponiendo un acompañamiento y orientación al alumno para que fuera capaz, desde la elaboración de una tesina, de generar y de llevar a cabo su propio proyecto de investigación. Este planteo

en la práctica del acompañamiento, tal como lo menciona una de las profesionales que formó parte de aquel momento instituyente, se caracterizó por ciertas "inconsistencias". Como lo señalan dos profesoras entrevistadas (M.C y C.L), los profesores habrían de enseñar a investigar sin tener experiencia propia en ello y, por tanto, carecer de herramientas para acompañar de un modo más potente el aprendizaje de sus estudiantes.

> "En este recorrido el objetivo es llegar a develar aquello que interpela con el desafío de enfrentar por primera vez una pregunta formulada en el proceso particular de conocimiento del alumno y no sólo desde la propuesta del docente." (documento-programa Trabajo Final, Prof. M.C.)

El contexto institucional que comienza con el cambio de plan, desde la puesta en marcha de un ciclo de complementación para acceder al grado de licenciado en psicopedagogía (2015), fue complejo pues las discusiones en el mismo giraron en torno a qué se debía investigar y cómo. Tal como lo expresa una de las entrevistadas, *"complicado fue, como sentar la base de algo que no estaba…" (metodóloga, Prof. M.C)*. Cabe señalar que estas discusiones aún no están saldadas y permanecen en el cotidiano del trabajo de acompañamiento, tal como se releva en el trabajo de campo actualmente.

Como se observa, la incorporación de la investigación en la carrera trajo entonces múltiples desafíos para profesores y estudiantes, entre otros, el aprendizaje de una manera de pensar las problemáticas posibles de estudiar el campo del quehacer profesional, así como la producción de un trabajo escrito. Cuestión que expresó la necesidad de la pregunta política y el valor de poner a disposición de los estudiantes herramientas de escritura académica.

Esta cuestión pone en vilo algunas tensiones en torno al acompañamiento que se viene desarrollando de acuerdo a la transición de los planes de estudio de la carrera (Planes correspondientes a las Resoluciones N° 550/2003 y N° 0179/2015) y que evidencia cómo los psicopedagogos y profesionales de otras disciplinas ponen a disposición su saber en torno a la enseñanza.

Por un lado aparecen cuestiones relacionadas a compatibilización de posiciones teórico-metodológicas de quienes, en ese momento, oficiaban de metodólogos y contenidistas y por otro, dificultades en la posición sobre la construcción del objeto de conocimiento (Olivieri y otros, 2018).

> "…en un principio éramos tres psicopedagogas y otras licenciadas en ciencias de la educación como metodólogas" (metodóloga, M.C.).

> "Con algunos profesores teníamos un ida y vuelta, con otros no, se generaba como un nudo, un cuello de botella muy difícil" (contenidista, C.L)

> "…yo me encontraba con posiciones como una cosa teórica, muy estructurada, no había la posibilidad de la construcción donde desde la psicopedagogía una le pone tanto énfasis", "… esta cosa tan rígida, es lo que algunos estudiantes padecieron" (metodóloga. M.C.)

En este sentido, la lectura frente a las prácticas actuales de enseñanza se tensionan con la historia de esas prácticas en nuestra casa de estudios donde ya se manifiestan dificultades en el par acompañante metodólogo-contenidista:

> (…) ingresar en una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de sus usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos, y eso solo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento. (Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti, 2012: 28)

De allí, que se considera que no se puede mirar solamente los procesos que hacen nuestros estudiantes que transcurren este tramo final de licenciatura, sino que también cómo se posicionan los profesores en relación al escribir psicopedagógicamente, especialmente cuando los equipos de acompañamiento de los estudiantes en este tránsito, están conformados por profesionales psicopedagogos y por otros que no lo son. Entonces el desafío puede ser elucidar en torno a construir disciplina desde las perspectivas de origen.

Escribir a pedido

Quizás una de las marcas más inquietantes de los trabajos finales de licenciatura radica en que son una "escritura a pedido". No son una expresión de escritura autónoma donde el vivo interés por el tema a indagar, la intrincada relación entre los nuevos saberes conquistados y las herramientas del lenguaje para nombrar y decir lo indagado, el placer de dar a conocer los resultados del proceso de investigación, sean el motor de la práctica de escritura. Pero además está cargada con el peso de la acreditación que vendrá luego de su aprobación.

Los trabajos finales de licenciatura consisten en un trabajo que otro pide que escriban para dar cuenta de unos saberes acumulados en el campo académico y profesional en que se forman, pero que al mismo tiempo aporte novedad a ese mismo campo. Ese otro que pide tiene múltiples rostros: es la academia, el plan de estudios, un reglamento de trabajo final, los modos históricamente instituidos para garantizar el pasaje de una posición de estudiante a una posición de profesional, y finalmente toma un rostro humano, uno o dos profesores universitarios (en el caso de las carreras bajo estudio en la UPC los/as estudiantes cursan dos unidades curriculares cuatrimestrales, en el último año de la carrera, en las que van construyendo este trabajo y se denominan Trabajo Final I y II).

Ese profesor condensa los mandatos y los traduce en consignas, tiempos, exigencias, contenidos de enseñanza y modelos organizacionales. Ahora bien, en el formato de la organización curricular de la carrera de Psicopedagogía, los profesores de Trabajo Final I y II son especialistas en metodologías de la investigación y no necesariamente especialistas en las temáticas de investigación vigentes en la Facultad, en las que se inscriben los proyectos de los/as estudiantes. Allí aparece la figura de otro docente que opera como "contenidista",

quien en general es integrante de los equipos de investigación que hacen lugar a estos "egresantes" y por lo tanto es un especialista en las temáticas en juego.

Ahora bien, para ser metodólogo o contenidista no existe como pre-condición ser especialista en las prácticas discursivas ni en su transmisión. Nuevamente entonces, el acompañamiento en la construcción del proyecto de investigación, la coherencia metodológica y teórica podrían estar garantizadas por estos dos profesores, pero no está muy claro quién y cómo acompaña en la escritura.

Hasta aquí la escritura aparece analizada en tanto práctica discursiva, que en contextos académicos presenta desafíos que constituyen una novedad para los/as estudiantes. A ello se suma otra preocupación inherente a la mirada específicamente psicopedagógica. Esta es cómo en ese proceso se construye una posición: la del escribiente y autor.

La construcción de una posición: el escribiente y su autoría de pensamiento

La escritura como objeto de análisis psicopedagógico reviste un carácter particular en tanto es definida desde un campo específico de saber disciplinar, que lo diferencia de otros abordajes como la pedagogía, la didáctica, la literatura, entre otros. La escritura siendo una de las producciones de mayor subjetivación del individuo (Schlemenson, 2005) promueve posibilidad de elaborar marcas del propio pensamiento, las cuales advienen tales en función de un complejo proceso que ha dado un monto de significatividad a esta forma de representación. Esta representación es capaz de ser reencontrada o rechazada toda vez que un sujeto se encuentre con los procesos propios de la escritura, sean éstos interpretar, resignificar, organizar e inscribir, en espacios académicos y en función de sus requisitos, o fuera de ellos.

La pregunta por la escritura puntualiza un eje de análisis que se incluye en un concepto aún más complejo como lo es el de producción simbólica, proceso constitutivo que da cuenta de las marcas subjetivas de los individuos, en esta oportunidad, pensados en relación a los estudiantes de psicopedagogía y en particular sobre aquellos que se encuentran en proceso de escritura de su trabajo final. En este proceso, es de interés conocer cuáles son las particularidades y/o dificultades, así como qué tan interpelados se encuentran estos sujetos, a quienes se los considera doblemente vinculados al proceso de escritura, por un lado, como objeto de conocimiento propio de la disciplina y por otro, como un proceso intrínseco al estudiante, que se pone en marcha, mientras se aprende sobre él.

En este escenario de posibles definiciones se piensa en el aprendizaje de la disciplina que los estudiantes construyen por la escritura de sus trabajos finales, instancia necesaria para el enriquecimiento de su bagaje referencial y simbólico en función del cual se profesionaliza. Así, se escribe sobre aprendizaje y se aprende a escribir, se aprende a investigar y se investiga

sobre aprender, posibilidades de doble implicancia que se anudan al interior del campo profesional psicopedagógico dada la trama en la que se teje su objeto de estudio.

Es un desafío el acompañamiento que llevan a cabo los profesores contenidistas y metodólogos, si se piensa en su intervención como habilitadora de un espacio en el cual el estudiante construye una posición como escribiente. Para que esta posición advenga tal, en el marco de la escritura de los trabajos finales, el espacio a construir entre escribientes y profesores habrá de albergar la voz de los estudiantes acerca de los sentidos construidos por ellos en relación a su trabajo final de licenciatura, oportunidad de tomar la palabra en la profundización de aquello que en el campo disciplinar que se encuentran transitando ha producido pregunta y teorización. Consideramos en relación a ello que, es allí donde las posibilidades de ser autor se despliegan.

El espacio al que hacemos referencia requiere apertura (pero no fisura), serán los profesores contenidistas y metodólogos quienes en función de su acompañamiento en la enseñanza construyan bordes (que no significa limitación), los cuales organizan e instituyen pilares disciplinares del quehacer que se está construyendo. Se puede pensar en la enseñanza de la disciplina y de los aspectos formales y estructurales de la escritura académica, sin embargo, la posibilidad de ser autor y constructor de conocimientos no necesariamente ha sido tal por las acciones intencionales de la enseñanza, tampoco sin ellas ya que desafían los procesos de invención y creatividad. No obstante, la posición del escribiente, aquel que despliega su autoría de pensamiento como posición que nos interesa, y se reconoce como productor y partícipe de tal producción (Fernández, 2007), ha sido construida en los bordes disciplinares y de acompañamiento, así como fuera de ellos, e incluso aún antes del tránsito de los estudiantes por los ámbitos académicos.

Reflexiones finales

En este punto de la investigación, los datos y las preguntas construidos hasta aquí nos obligan a una nueva inmersión en las conceptualizaciones que hemos desplegado en este artículo para retornar con nuevas inquietudes a la información relevada.

Con respecto a la historización de las prácticas de enseñanza-acompañamiento, la preocupación que tenían los referentes del plan anterior (profesoras entrevistadas M.C. y C.L.) sigue vigente hoy y particularmente con la tensión que implica acompañar la construcción de la cultura académica y disciplinar psicopedagógica. Y esto remite tanto a escribir académicamente como a escribir los textos que los psicopedagogos escriben.

En torno al dispositivo de Trabajo Final de Licenciatura que organiza el modo de producción del trabajo de los/as estudiantes y el modo en que los/as profesores/as se disponen para acompañar ese proceso nos preguntamos por las razones que subyacen a las definiciones

y la forma que toma el dispositivo, por cuánto de ese dispositivo se "explica" por el modo de ingreso de las prácticas de investigación a una carrera que sólo hace 5 años que es universitaria, por los modos de acompañamiento instituidos desde las experiencias formativas del plan de estudios anterior.

Específicamente, la definición del par metodólogo-contenidista y sus particularidades nos remite a pensar qué oportunidad han tenido y tienen los propios psicopedagogos de constituirse en acompañantes metodológicos. ¿Por qué se define así ese par? ¿Por qué es casi nula la designación de psicopedagogos como metodólogos en los TFL? ¿Sólo se explica por razones administrativo-laborales? o ¿remite a una desarticulación entre la psicopedagogía como profesión y la investigación psicopedagógica como forma de producción de conocimiento?

Lo propuesto en este artículo abre otra línea de preguntas: ¿qué formas específicas de acompañamiento pueden proponer los psicopedagogos (contenidistas y/o metodólogos) en relación a la escritura como práctica discursiva caracterizada por aspectos que luego se podrán constituir (o no) en una posición de autoría? ¿Qué oportunidad encuentran los estudiantes para el despliegue de su pensamiento de acuerdo a las temáticas que abordan? Considerando que la posición de escribiente, es subjetiva y crea condiciones de posibilidad de ser autor, ¿se enseña? En este sentido es digno que nos preguntemos por las condiciones de enseñanza que serían necesarias, a la vez, qué características debería tener el dispositivo de TFL para la constitución de esa posición.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En Educere, Revista Venezolana de Educación, Año 8 Nº 26 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida, julio - agosto – septiembre de 2004, 321-327. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf

Carlino, P. (2005a) Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. En Revista: *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. III Nº 3 (diciembre 2005): 207-229.

Carlino, P. (2005b). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fernández, A. (2007). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, G; Izuzquiza, M; Ballester, M; Barrón, M; Eizaguirre, M; Zanotti, F. (2012) Análisis de condiciones didácticas en la enseñanza académica. La lectura y la escritura en la formación de profesores. En Laco, L.; Natale, L.; Ávila, M. (comps) Jornadas "La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional" Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe

Olivieri, A.; Arnolleto, A.; Molina, D.; Rodriguez, C. y El Hay, P. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Revista: *INVESTIGA+*. Publicación de la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina, año 1, número 1.

Schlemenson, S. (2005). *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.

La intextextualidad en una novela juvenil

Análisis y reflexión en torno de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria

MATAROZZO, ORNELLA (FFyH-UNC)
matarozzoornella@gmail.com

Resumen

La presente comunicación pretende reflexionar en torno de las potencialidades del trabajo con la categoría teórica *intertextualidad*, en la enseñanza de la literatura, a partir de un posible abordaje, en la obra *Es tan difícil volver a Ítaca* de Esteban Valentino.

Así, la propuesta intentará dar cuenta de un trabajo de análisis a partir de esta categoría pasible de ser compartido en un diseño didáctico en el marco de las clases de literatura.

Para ello, partiremos de la presentación de la obra de Valentino, de su pertenencia al campo de la literatura juvenil. Seguidamente, nos ocuparemos de presentar la perspectiva desde la cual entendemos la categoría, para luego detenernos en el análisis.

Entendemos que es importante el análisis propuesto ya que en el ámbito de la práctica docente muchas veces nos encontramos con propuestas de enseñanza que reducen el trabajo de categorías teóricas al aplicacionismos y/o reconocimiento textual. Así este tipo de propuestas obturan la posibilidad de complejizar los procesos de construcción de sentido de las obras literarias que el estudio de categorías teóricas habilita (Colomer, 2007).

Palabras clave: enseñanza, literatura, intertextualidad

La intextextualidad en una novela juvenil. Análisis y reflexión en torno de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria

Un libro es un objeto físico en un mundo de objetos físicos. Es un conjunto de símbolos muertos. Y entonces llega el lector adecuado, y las palabras —o, mejor, la poesía que ocultan las palabras, pues las palabras solas son meros símbolos— surgen a la vida, y asistimos a una resurrección del mundo

(Borges, 1992, sección I, párr. 7)[1]

[1] Destacamos que al tratarse de una publicación digital, epub, carece de referencia de página. Seguimos los señalamientos de cita para estos casos propuestos en Centro de Escritura Javeriano. (2018). *Normas APA, sexta edición*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.

La novela *Es tan difícil volver a Ítaca* (2010) de Esteban Valentido es una obra que pertenece a la esfera de la producción literaria argentina denominada Literatura Juvenil. El libro narra la historia de Eduardo, un niño/adolescente de 13 años, quien padece el Síndrome de Melas- enfermedad genética- por lo cual se encuentra internado, en coma, y su madre Mónica quien va día tras día al hospital, a verlo, cuidarlo. En esas visitas, ella decide contarle -cual Sherezada- determinados cantos de la Odisea y fragmentos de su vida vinculados con la enfermedad por la cual también murió su padre. Así la historia cuenta la aventura de la Madre quien se propone ser la guía en ese camino hacia el despertar/vida, a partir de la narración de la *Odisea* y de la historia familiar de ambos, y Eduardo quien emprenderá el camino hacia la Vida, camino que no estará, cual Odiseo, exento de aventuras.

La lectura aquí propuesta entiende que en el libro de Valentino podemos identificar que hay una relación intertextual explícita con la *Odisea* y otra, *in absentia*, con el personaje de Scherezada de *Las Mil y Una Noches*[2] que permiten conjeturar por un lado, que en la obra se plantea **el viaje de vuelta a Ítaca como el viaje y sus consecuentes aventuras que tiene que atravesar el héroe- Eduardo- para volver a la vida** y, por el otro, **la idea de la narración, la palabra, como un modo de salvación y guía en ese recorrido.**

La Literatura juvenil en Argentina: su irrupción y características

Puesto que nuestra novela pertenece a la esfera del campo de la literatura juvenil, nos interesa mencionar algunos aspectos de su surgimiento y características fundantes.

La literatura juvenil comienza su irrupción en la producción literaria argentina hacia comienzos de la década del noventa (Nieto, 2017). Las posibles causas de este hecho pueden relacionarse con que estas producciones literarias habrían surgido como solución al problema, de que en la Educación Secundaria, los jóvenes no leen (Bombini y López, 1992, en Nieto, 2017). Además, siguiendo a Cañon y Stapich (2011), consideramos que "las editoriales hallaron un lugar vacante, especialmente favorecido por la reforma educativa de 1995, que desarmó el repertorio de lecturas canónicas y produjeron un boom comercial que llamaron de "literatura juvenil". Bajo este rótulo se publicaron materiales muy diversos" (sección 2, párr. 1). En este sentido, Nieto (2017) señala que especialistas en Didáctica de la literatura como Bombini y López (1992) encuentran que estas producciones forman parte de un "subproducto cultural" del mercado escolar. Estos mismos especialistas, menciona Nieto, caracterizan estas producciones literarias como obras que proponen un estereotipo de lector adolescente al que únicamente le interesan lecturas literarias donde se proponen temáticas vinculadas con sus problemáticas personales, donde los personajes coinciden en edad con los lectores destinatarios y donde la estrategia de representación recurrente es la realista ya que permitiría la identificación del lector con el texto.

[2] Decimos in absentia ya que en la novela de Valentino nunca se menciona esta obra. Sin embargo, la caracterización y el rol que representa el personaje de Mónica permite establecer esta relación.

Sin embargo, Cañon y Stapich (2011) argumentan que la terminología "literatura juvenil alude a una heterogeneidad de producciones que no pueden ser valoradas en su totalidad en los términos de Bombini y Lopez ya que "en los '90 surgieron libros que circularon por las escuelas en mayor o menor grado -que todavía circulan- y a los que no es posible negarles entidad como producto estético" (sección 2, párr. 11). Asimismo estas autoras refieren que si bien el corpus editado como juvenil en los noventa, caracterizado por una fuerte influencia del mercado, aún hoy se sigue produciendo y escribiendo, también existe mucha producción literaria actual que no responde a esos preceptos a los que denominan libros "de borde" "por hallarse en una zona híbrida, y que muchas veces nos hacen pensar que –si no fuera por la presencia de marcas paratextuales- tanto podrían dirigirse a un lector adolescente cuanto a uno adulto" (sección 3, párr. 2).

Así, consideramos que la novela que nos ocupa, *Es tan difícil volver a Ítaca* (2011) de Esteban Valentino, forma parte de esas producciones caracterizada por Cañon y Stapich (2011) como "literaturas de borde" ya que si bien es realista en cuanto al tema que aborda, presenta estrategias narrativas que escapan al estereotipo: la historia es narrada por dos voces bajo monólogos interiores de los dos protagonistas, el relato se distancia de la narración lineal cronológica, los espacios se alejan de los típicos escuela, casa, sólo por nombrar algunos aspectos.

El lector como motor intertextual

En este apartado nos interesa señalar la perspectiva a partir de la cual entendemos la noción de intertextualidad que permite establecer el diálogo entre las obras que nos ocupan. González Álvarez (2003) en el artículo, "La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la liratura: aportaciones teóricas", realiza una genealogía del concepto remontándose a su surgimiento. En ese recorrido teórico, el autor se inscribe en la propuesta teórica de Riffaterre (1990, en González Álvarez, 2003) para quien el intertexto sería "la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido" (p. 125). De este modo, las asociaciones, el corpus de textos, el entretejido que el lector realice a partir del texto leído, es flexible y depende de su nivel cultural.

Asimismo, en igual perspectiva teórica, González Álvarez (2003), siguiendo a Mendoza Fillola (1996), señala que la posibilidad de reconocer hipotextos (textos previos con capacidad generadora) e hipertextos (textos resultantes de reelaboraciones) está relacionado con nuestro hacer como lectores activos. De este modo, son claves las referencias literarias y los saberes previos. En suma, para este autor, la teoría de la intertextualidad así entendida plantea que tanto la escritura como la lectura de un texto "adquieren sentido en relación con ciertos modelos que forman parte de una tradición poética, lingüística y cultural que siempre está presente y a la espera de ser reconocida y valorada por el lector competente en su proceso complejo de recepción" (González Álvarez, 2003:127).

El viaje hacia la vida

Anteriormente hemos mencionado que en la novela que nos ocupa es posible identificar la estrategia de intertextualidad explicita con *La Odisea*, con lo cual podemos conjeturar que en *Es tan difícil volver a Ítaca* (2011) se plantea **el viaje de vuelta a Ítaca como el viaje y sus consecuentes aventuras que tiene que atravesar el héroe- Eduardo- para volver a la vida**.

Esta presunción es posible ya desde el título de la obra, aquí la referencia *explícita* a la obra de Homero es evidente. Además, los narradores[3] personajes van explicitando este aspecto: una vez que Mónica se convence de que su papel es hacer que su hijo "vuelva" del estado de coma, se plantea la idea de viaje y su paralelismo con el viaje del personaje de La Odisea: "Todos los días voy a estar aquí para ayudarte a regresar, vida. El viaje de vuelta de verdad lo vas a hacer vos […]. Ulises tuvo que pasar un montón de aventuras antes de estar otra vez en su reino" (Valentino, 2011: 7-18).

Otro pasaje de la obra que nos permite dar cuenta de relación intertextual y de los sentidos que provoca es el episodio donde Eduardo debe ser intervenido rápidamente por los médicos por una complicación en los pulmones. Para este episodio, previamente ya han ocurrido visitas de Mónica, su madre, en las cuales ella le narra pasajes de *La Odisea*- la aventura con el cíclope Polifemo y lo ocurrido con las sirenas-. Así cuando Eduardo, en su monólogo interior, narra lo ocurrido lo hace como si fuese un marinero que ha debido enfrentar la furia del mar: "Fue feo, ma. No sé, como cuando una ola del mar me revolcaba y empezaba a tragar agua por todos lados y no sabía cómo salir, aunque el agua no me llegara a la cintura" (Valentino, 2011: 36). Podríamos relacionar este pasaje con aquel de *La Odisea,* en el canto V, donde Odiseo, una vez que ha partido de la isla de Calipso -gracias a la venia de Los Dioses- hacia Ítaca, debe atravesar y superar nuevamente la furia de Poseidón:

> vino una grande ola que desde lo alto cayó horrendamente sobre Odiseo e hizo que la balsa zozobrara. Fue arrojado el héroe lejos de la balsa (…). Mucho tiempo permaneció Odiseo sumergido, que no pudo salir a flote inmediatamente por el ímpetu de las olas" (Homero, 1994: 75).

Asimismo, cabe mencionar otro pasaje de la novela de Valentino donde es posible observar no sólo la personificación de Eduardo como Odiseo/ Ulises, sino también este sentido atribuido al viaje hacia Ítaca como el viaje difícil, lleno de aventuras, hacia el despertar, hacia la vida. En palabras de Eduardo:

[3] Destacamos que la novela presenta narradores personajes que a partir de sus monólogos interiores hacen avanzar la historia. En la obra, sólo aparece una suerte de diálogo cuando el personaje de Mónica le habla a su hijo- para contarle algo de la enfermedad, de su historia o para relatarle episodios de La Odisea.

> ¿Cómo vivía yo antes de quedarme dormido, antes del mar revolcándome en esta playa de hospital con pulmones sucios y pulmones limpitos […]? ¿Cómo era mi vida sin el cablerío, cuando despertarme no era obligación ni el final de ningún viaje […]? (Valentino, 2011: 47).

El último fragmento que quisiéramos convocar nos remite hacia el final de la novela, en el cual Eduardo comienza a despertarse, empieza a sentir los miembros de su cuerpo. En consecuencia, su madre llena de emoción dice: "ahora de verdad solamente quiero que me digan para siempre que el tejido está terminado y que Ulises ha vuelto" (Valentino, 2011, p. 55).

A lo largo de este apartado hemos querido dar cuenta no sólo de las interrelaciones literarias con *La Odisea* a partir de la estrategia de *intertextualidad*, sino también hemos procurado demostrar los sentidos- el viaje de regreso a Ítaca como viaje de vuelta a la vida- que esta interrelación permite construir.

La palabra como un modo de salvación

En la novela de Valentino, Mónica, la madre de Eduardo, se identifica con el personaje de Penélope. La madre de Eduardo considera que tanto ella, por la enfermedad de su hijo, y Penélope, por la incertidumbre respecto de Odiseo, se encuentran en "un paréntesis" (p.21). En este sentido, aquí también hay una estrategia intertextual directa con *La Odisea*: "Pienso en Penélope que se la pasaba tejiendo (…). También su único mundo debía ser esa manta de lana (…). El mío es una cama. Soy Mónica-Penélope y tejo las ganas de unos ojos abiertos" (Valentino, 2011: 22). Esta analogía con el personaje de Penélope también es explicita. Hacia el final del libro, cuando Mónica presiente que Eduardo está despertando, inmediatamente corre hacia el hospital y en su monólogo interior dice: "no saben de todos mis tejidos con sus lanas. De todas mis noches, tejiendo, esperando, y ahora de golpe sé que Ítaca está tan cerca, tan a la mano…" (Valentino, 2011: 53). Así, es posible observar, en esta interrelación literaria entre el Personaje de Mónica y el de Penélope de *La Odisea,* que se plantea el sentido de tejido en sentido de texto, palabra, historias que se tejen, y que permiten ir trazando el camino que tiene que recorrer el héroe, Eduardo, para volver a casa, a su vida de adolescente de 13 años.

Sim embargo, como bien planteamos al comienzo de este análisis, consideramos que en *Es tan difícil volver a Ítaca* es posible señalar una relación intertextual *in absentia,* con el personaje de Scherezada de *Las mil y una noches* que nos permite proponer un posible sentido que en la obra se plantea en torno de **la narración, la palabra, como un modo de salvación y guía en ese recorrido, viaje hacia la vida.** Podemos plantear esta premisa ya que en la obra el personaje de Mónica, se concibe como guía quien a través de su voz, su palabra, podrá trazar los caminos que debe recorrer su hijo:

"soy yo la que tiene que hacer oir su voz […]. Que los médicos hagan su trabajo. Yo voy a hacer el mío […]. Voy a ser como una especie de mapa con los caminos que tenés que seguir para volver" (Valentino, 2011:7).

En otro pasaje, afirma: "ya tengo que empezar mi trabajo de guía" (p. 12). Así, empieza a desempeñar su papel de guía de su hijo Eduardo, en su viaje de vuelta a Ítaca, a su vida, recurriendo a la palabra, al diálogo, a las historias. Primero, en sus visitas al hospital empieza respondiéndoles posibles preguntas que ella considera que él puede haberle surgido respecto de lo ocurrido[4]; preguntas tales cómo por qué le sucede esta enfermedad a él, por qué ella está tan segura sobre su regreso. Además, Mónica está segura que lo único que tiene que hacer Eduardo es escucharla siempre. Estas referencias remiten a las *Mil y una noches*. En esta obra, recordemos que el personaje de Schehrazada le cuanta al rey Schahriar quien, por un desengaño amoroso, mataba al amanecer, a la virgen con la cual se había casado la noche anterior. Schehrazada logra, a partir de las historias que cuenta, a lo largo de una y mil noches, no sólo posponer el día de su muerte, salvarse y salvar a todas las vírgenes del reino, sino también vencer el odio del rey hacia las mujeres.

Schehrazada vio que llegaba ya el alba y, discreta, dejó de hablar, y el rey Schahriar se dijo: "Cierto que esta historia es prodigiosa hasta tal extremo. También quiero escucharla hasta el fin: luego haré con la hija de mi visir lo que hice con las otras". (*Las mil y una noches,* 2016: 35-36).

Asi, el ejemplo antes mencionado permite remarcar explícitamente el valor de la palabra, de las historias como un modo de aplazar la muerte, de salvarse. Es por eso que consideramos que es con este personaje de Las Mil y una noches con quien se establece una relación intertextual in absentia que permite sostener que en la obra de Valentino (2011) puede construirse un sentido en torno al valor de la palabra, al contar historias, como un modo de salvación, de volver a casa, a la vida:

Otro pedacito de la historia de Ulises […]. Resulta que navegando con sus amigos llegó hasta donde estaban las sirenas. Todos ellos sabían, como buenos marinos, que si escuchaban su canto se irían sin remedio hacia ellas y chocarían contra las rocas de los acantilados. Pero Ulises quería escucharlas. Entonces ordenó que todos los tripulantes del barco se pusieran cera en las orejas y que a él lo ataran al palo mayor […] fue el único hombre que pudo oír la melodía de las sirenas y contar luego lo que se sentía al escucharlas. (Valentino, 2011: 31).

Muchos autores plantean, sin dejar de considerar *La Odisea* como un poema épico, que el poema homérico es "un relato de aventuras con final feliz" (Griffin, 1984: 63); Cardona (1994)

[4] En este punto, es importante que menciones un aspecto de la trama: la enfermedad que sufre Eduardo se transmite de madres a hijos y sólo en porcentajes ínfimos es transmitidas por los padres. El caso de Eduardo se corresponde con ese casi inexistente porcentaje.

plantea que "La odisea es el retorno, lleno de peripecias, del héroe Odiseo a su amada Ítaca, a su fiel esposa y a su hijo Telémaco, después de concluir la guerra con Troya" (p10); el propio Valentino en una entrevista realizada por una de sus editoras Linzuain (2011) y publicada al final de la novela, señala que en su obra" el regreso del héroe era imprescindible (…). Eduardo tenía que vivir" (p. 58). En este sentido, consideramos que, a lo largo del presente trabajo, hemos dado cuenta de cómo en esa interrelación literaria entre *La Odisea* y *Es tan difícil volver a Ítaca*, a partir de la estrategia de *intertextualidad* explícita, es posible construir un sentido entorno al viaje de vuelta a Ítaca como el viaje que debe emprender Eduardo para regresar a la vida.

Asimismo, hemos intentado fundamentar por qué consideramos que en la obra de Valentino podemos identificar una intertextualidad, in absentia, en forma de *alusión*, con *Las Mil y una noches* que no sólo plantea otra interrelación literaria sino que también nos permite sostener que en la obra de Valentino es posible identificar un sentido sobre la palabra, el contar historia, como un modo de seguir con vida, de salvar, de salvarse.

Consideraciones finales

La lectura hasta aquí compartida ha pretendido dar cuenta de un proceso de construcción de sentido a partir de la categoría intertextualidad. Así, hemos recurrido a una noción de esta que considerara los modelos culturales del lector, sus saberes y recorridos de lectura como marco posibilitador del diálogo entre los textos.

Entendemos que la lectura realizada en esta comunicación podría ser compartida en las aulas en diversas secuencias didácticas para dar cuenta, por un lado, de cómo las categorías nos invitan a construir sentidos de las obras que leemos y por el otro, para discutir estos sentidos con las y los estudiantes de modo tal que puedan expresar sus miradas a partir de sus propios recorridos lectores. Creemos junto a Chaimbers (2006) que "el sentido se negocia y construye en un determinado grupo de lectores" (p. 26). Además, consideramos siguiendo a este autor que el diálogo entre los textos que leemos se produce gracias a la memoria del lector, memoria de su vida, de otros textos. Así, "(….) el juego de la memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer" (p. 26).

Asimismo, el trabajo de análisis y construcción de sentido a partir de una categoría permite que en el marco de las clases de enseñanza de la literatura tengan lugar un trabajo hermenéutico conjunto que se aleja de la mera identificación de relaciones, o la mera descripción de la estructura narrativa en un corpus de lectura (Cuesta, 2010).

En el apartado Artefacto del libro, P de profesor, Larrosa interpelado por Karen Recchia, discurre por lo que entiende a partir de esta palabra en relación con el oficio de profesor.

Aquí, Larrosa (2018) nos dice que prefiere el término artefacto al de recursos didácticos puestos que "tiene que ver más con las artes de hacer con él artífice y con el artificio" (p. 51). De este modo constituyen el artificio de un profesor, según Larrosa, el aula en tanto espacio público, los pizarrones, pantallas para proyectar films, y todos los materiales de lectura. El autor llama a su dossier de texto y películas cuaderno de partituras puesto que: "son esos materiales los que son interpretados en cada clase. Hay que hacer visibles las imágenes, hay que hacer legibles los textos, hay que hacerlos sonar, comentarlos, relacionarlos con otros textos, imágenes, hacerlos resonar con experiencias vitales, hacerlos presentes, darlos a leer". En este sentido pensamos que introducir, en el marco de nuestras clases de enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, otros modos de trabajo con las categorías literarias que no redundan sólo en el reconocimiento, permitirá que nuestras y nuestros estudiantes hagan cantar las obras que leemos en el aula.

Bibliografía

Borges, J. L. (1992). El enigma de la poesía. En *Arte poética. Seis Conferencias*. ePub r1.2: Editor digital Titivillus.

Cardona, F-L. (1994). Estudio especial de *La Odisea*. En Homero. *La Odisea*. Barcelona: Edicomunicación, S.A.

Colomer, T (2007). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica

Cuesta, Carolina. 2010. "Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas". *Leitura: Teoria & Prática 55: 5-12*

Chaimbers, A. (2007) Dime: los niños, la lectura, la conversación. México: Fondo de Cultura Económica

Griffin, J. (1984). *Homero. Madrid*: Alianza Editorial.

Gonzalez Alvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Revista Lenguaje y textos,* 21, 115-127. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8207

Cañón, M. y Stapich, E. (Noviembre de 2011). Leer en los bordes: la literatura juvenil. En *Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*. Literatura española, latinoamericana y argentina. Celehis. Facultad de Humanidades. UNMDP. Recuperado de http://www.mdp.edu.ar/humanidades/letras/celehis/congreso/2011/actas/ponencias/stapich_canon.htm, el 3 de octubre de 2018.

Anonimo (2016). *Las mil y una noches I*. ePub r1.2: Editor digital Titivillus.

Larrosa, J., Rechia, K. (2018). P de profesor. Buenos Aires: Noveduc

Linzuain, L. (2011). La literatura como antídoto. Entrevista a Esteban Valentino. En Valentino, E. (2011). *Es tan difícil volver a Ítaca*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones SM.

Nieto, F. (2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, *2,* (4), 129-151. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/issue/view/126/showTo

Valentino, E. (2011). *Es tan difícil volver a Ítaca*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones SM.

La enseñanza de la gramática y la formación de escritores y lectores: *manuales, investigación y experiencias*

SUBTIL, CAROLINA (FFyH - UNC)
subtilcarolina@gmail.com

REINALDI, AGOSTINA SOLEDAD (FFyH - UNC)
agostinareinaldi@gmail.com

COLAFIGLI, LETICIA ANDREA (FFyH - UNC)
leticolafigli@gmail.com

Resumen

Este trabajo integra los primeros desarrollos del proyecto de investigación "Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores nóveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares", llevado a cabo por investigadores del Profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). El proyecto indaga los saberes técnicos que requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos, y las particularidades con que esos saberes son ofrecidos en manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas.

En esta oportunidad, además de presentar a grandes rasgos algunas líneas que enmarcan este proyecto, daremos cuenta de cómo la investigación impacta en nuestras prácticas docentes, pues además de participar en este equipo nos desempeñamos en distintas modalidades y niveles educativos. En este sentido, se trata de una ponencia de avance de investigación atravesada por la reflexión sobre las prácticas, en tanto investigación y docencia mantienen una relación de retroalimentación. Abordaremos tres experiencias vinculadas a la formación de escritores y lectores que intentan allanar un posible camino ante las vacilaciones y ausencias en la transposición didáctica de las teorías sobre la lengua. En particular, experiencias vinculadas, por un lado, al Nivel Secundario (Ciclo Básico y Orientado) y, por otro lado, al Nivel Primario de la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

Palabras clave: didáctica – lengua – enseñanza – manuales – gramática

La enseñanza de la gramática y la formación de escritores y lectores: manuales, investigación y experiencias

Nuestro proyecto de investigación actual, "Conocimientos técnicos sobre el lenguaje para la formación de intérpretes y escritores nóveles. Un estudio a partir del tratamiento de temas discursivos y gramaticales en los manuales escolares", retoma algunas cuestiones indagadas desde hace un tiempo acerca de la lengua, su enseñanza y las propuestas didácticas de los manuales (inscripciones teóricas, representaciones sobre las que se asienta, ausencias).

En este proyecto en particular, nos preguntamos acerca de los saberes técnicos[1] que requiere un intérprete/escritor novel para desarrollar su tarea de interpretar y escribir textos y si esos saberes son ofrecidos en los manuales de Lengua y Literatura que circulan en las escuelas.

Luego de varios años de trabajo, es posible partir de dos afirmaciones: 1) ciertos contenidos o saberes son necesarios para que los sujetos se desarrollen como escritores y lectores competentes; 2) esos saberes no tienen un lugar interesante en los manuales, donde o bien están ausentes o bien aparecen sin una lógica clara y sin ponerse en función de escribir y leer mejor. Por eso, en este proyecto hemos ido avanzando hacia el intento de construir secuencias o dispositivos didácticos que proponen modos de hacer ingresar ciertos contenidos de "lengua" para escribir y leer.

En un primer momento, presentaremos a grandes rasgos el lugar que ha ocupado la gramática en la enseñanza de la lengua. Posteriormente, daremos cuenta de cómo la participación en este equipo de investigación impactó en nuestras experiencias docentes. En este sentido, consideramos que hay una retroalimentación entre docencia e investigación: el modo en que pensamos la investigación impacta en nuestro ejercicio profesional, el cual -a la vez- nos hace replantear ciertas cuestiones a la hora de investigar.

El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua: breve recorrido

Laiza Otañi y Pilar Gaspar (2001) realizan una ilustrativa revisión del papel que tuvo la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua. Las autoras plantean un ciclo que comienza con una etapa de "deslumbramiento" inicial en la enseñanza del lenguaje que se identificaba casi plenamente con la de la gramática, a partir del auge de la lingüística como ciencia fundante de las perspectivas estructurales que ocupó buena parte del siglo XX. Esta sintonía enseñanza/gramática constituyó la médula del llamado *enfoque estructuralista en la enseñanza de la lengua* (Marín, 1999), centrado en la descripción y análisis del sistema y

[1] Siguiendo a Feldman (1999), denominamos "saberes técnicos" a aquellos conocimientos de los cuales se pueden derivar tecnologías; ello es, formas de o para hacer cosas. En este caso, si la escritura conforma una tecnología de la palabra, los saberes técnicos son aquellos que permiten que lxs lectorxs y/o escritorxs desarrollen su trabajo con dominio de lo que hacen.

las unidades lingüísticos, en su clasificación y reconocimiento como actividades escolares prioritarias, y en la desconsideración de los conocimientos y prácticas lingüísticos de los sujetos. Este modelo que Marín caracteriza como de "distancias" (entre los sujetos y el lenguaje reales; entre la lengua como objeto de uso como un objeto de conocimiento; y entre los saberes del maestro y del estudiante) redujo la significatividad de la perspectiva lingüística estructural en la escuela a poco más que la clasificación de palabras y el análisis sintáctico de oraciones, tras la "ilusión" de que estos aprendizajes favorecerían la formación de lxs estudiantes como usuarixs hábiles y competentes de la lengua. Esta ilusión comenzó a resquebrajarse tras la constatación de que las habilidades escolares para analizar y clasificar elementos lingüísticos no derivaban en las aptitudes esperadas para leer y escribir, comprender y producir los textos que la cultura social demanda. De allí deriva el sentido de "engaño" y "traición" con que Otañi y Gaspar (2001) caracterizan el fin del dominio de la perspectiva estructural y el nacimiento del llamado enfoque comunicativo (Marín, 1999) en la enseñanza de la lengua. Este nacimiento estuvo acompañado por el auge que otras perspectivas lingüísticas comenzaron a ganar en el terreno de la lingüística científica (la lingüística del texto, la sociolingüística, la etnografía del habla, la pragmática, etc.) que implicaron la ampliación del repertorio teórico de base de la didáctica hacia nuevas teorías y enfoques.

Los nuevos objetos de enseñanza –textos, discursos- configuraron un escenario distinto para abordar saberes gramaticales en las aulas, que incluyó una variedad de posicionamientos por parte de docentes y propuestas editoriales. Una vertiente excluyó radicalmente ese contenido y lo reemplazó por el trabajo con nuevas categorías buscando formar usuarios competentes del lenguaje; por el contrario, otra perspectiva defendió la vieja agenda de la didáctica de la lengua y se aferró a las tradiciones anteriores con la intención de que no se "perdieran" los contenidos provenientes de la gramática estructural. En esta diversidad de posicionamientos, también hubo propuestas que planteaban una enseñanza incidental de la gramática, es decir, apelar a esos saberes para reparar (revisar y corregir) textos escritos. Con el correr de los años, fue consolidándose una mirada productiva para la enseñanza de la gramática que la piensa como una base necesaria (pero no suficiente) para la reflexión metalingüística, que permite acceder al conocimiento del sistema gramatical en sí, pero también a buena parte del conocimiento del lenguaje que los lectores y escritores necesitamos para enfrentar las complejas prácticas de leer y escribir. En esta línea se orienta nuestro trabajo: pensar didácticamente la inclusión de la gramática como un conocimiento técnico que organiza una serie de saberes para hacer cosas con el lenguaje, para comprender y producir textos o discursos sociales.

Tres experiencias disparadoras

Las observaciones realizadas estos años en el marco del equipo de investigación dan cuenta de que la gramática ocupa un lugar incómodo en los manuales: no se sabe bien qué hacer con ella. Los manuales suelen pivotear entre recuperarla en un anexo y proponer actividades de reconocimiento y aplicación, tal como hemos descripto en trabajos anteriores.

La investigación de estas temáticas a lo largo de los años ha impactado en nuestras prácticas. Es posible postular una retroalimentación entre ambas actividades y roles. En este sentido, las tres experiencias, que en esta ponencia se relatan, de alguna manera nacen o pueden leerse en relación con nuestra participación en este equipo de investigación. Son propuestas que surgieron en distintos ámbitos de trabajo (el aula y la elaboración de materiales), modalidades (educación regular y educación de jóvenes y adultos) y niveles (secundario y primario), pero que dan cuenta de abordajes de los contenidos gramaticales que intentan ser diferentes a los tradicionalmente observados en los manuales de Lengua, en tanto están orientados a la resolución de problemas.

En los casos que exponemos, intentamos pensar los saberes gramaticales como *conocimientos prácticos*, o sea imbricados en una práctica y constituidos en ella. Se trata de un conocimiento necesario para la acción, derivado y generado en la experiencia, y utilizado para resolver problemas prácticos que exigen juicio práctico.

Entre el entusiasmo y el abandono de cierta gramática, hay varios caminos. En tanto docentes e investigadoras, intentamos construir algunas alternativas, sabiendo que no son un camino de ida, que se presentan momentos de tensión y, sobre todo, que nunca es el único camino para todxs y siempre.

1. Experiencia de reescritura de textos explicativos breves en Ciclo Básico

En segundo año del Ciclo Básico, las profesoras propusimos trabajar las particularidades de los relatos realistas en una secuencia que contempló momentos de lectura, análisis de cuentos, escritura y reescritura. Después de leer en clase "A la deriva" de Horacio Quiroga, "El baldío" de Augusto Roa Bastos, "Las hamacas voladoras" de Miguel Briante y *Stefano* de María Teresa Andruetto, reconstruimos las características de los relatos realistas (tipo de hechos narrados, mundo creado en el cuento, modos de resolución de los conflictos, tipos de personajes y efectos posibles que generan en los lectores). Con una breve explicación acerca del término "realismo" que hicimos las profesoras y las conclusiones registradas por lxs estudiantes, escribimos juntxs un texto que titulamos "Características de los relatos realistas".

Como reconocimos que se trataba de un texto "para estudiar", acordamos que tendría que ser claro, preciso, completo, sin ambigüedades ni opiniones personales. Esto planteó no pocas dificultades al momento de redactarlo. La decisión de las profesoras fue hacer visibles estas demandas lingüísticas y retóricas del texto, considerarlas "orientadoras" en el proceso de textualización pero no transformarlas en un "tema a enseñar" durante esta secuencia en particular.

En las clases sucesivas, releímos algunos de los cuentos trabajados y fragmentos de la novela de Andruetto con el fin de reconocer qué marcas o indicios identificables en su superficie podrían funcionar como ejemplos explicativos de las características de los cuentos realistas. De esta manera, luego de analizar y decidir cuáles eran las opciones más convenientes, reescribimos la primera versión del texto para que incluyera ejemplificaciones concretas extraídas de los relatos leídos.

La mayor dificultad radicó en la adecuada conexión entre las afirmaciones conceptuales y las citas textuales o referencias a los cuentos. Decidimos presentar ese obstáculo como un problema a resolver y ofrecimos una serie de herramientas disponibles en el sistema de la lengua para unir: marcadores como *es el caso de, como por ejemplo, tal como podemos observar en* y signos de puntuación (dos puntos y comillas para insertar citas directas y algunos usos de coma y punto y coma).

Hacia lo que –inicialmente- considerábamos el final de esa secuencia didáctica, tomamos una evaluación escrita en la que pretendíamos poner a prueba el grado de apropiación que lxs estudiantes habían desarrollado respecto de dos dimensiones: las particularidades de los cuentos realistas y la textualización de justificaciones con inclusión de ejemplos. Para ello, propusimos una única consigna: leer un relato nuevo y construir un texto en el que justificaran si se trataba de un cuento realista.

A partir del análisis reflexivo de la manera en que aconteció esta actividad y de los textos que generó, las profesoras consideramos una serie de alertas que nos obligaban a repensar el modo en que continuaríamos nuestras clases. Enumeraremos algunas de las decisiones y acciones didácticas que sostuvieron nuestro re-diseño de la secuencia inicial planeada.

En lugar de "cerrar" la unidad y etiquetar como "errores frecuentes" ciertas particularidades de los textos, intentamos repensar la escritura de la evaluación como una instancia de aprendizaje y los reconsideramos "problemas a resolver". Presentamos la instancia de devolución de las evaluaciones como una oportunidad de seguir aprendiendo estrategias para escribir cada vez mejor los textos que solicita la escuela. Tipeamos y proyectamos en el pizarrón tres fragmentos de respuestas extraídos de las producciones de lxs estudiantes. En un primer momento, resaltamos las conexiones entre afirmaciones y ejemplos, y evaluamos si los aspectos de los cuentos seleccionados resultaban pertinentes para demostrar lo que

se afirmaba, si habían usado los marcadores ofrecidos y si los signos de puntuación (dos puntos y comillas específicamente) cumplían las funciones correctas. Construimos una lista de "maneras de introducir ejemplos en una justificación" para utilizar en las próximas producciones textuales.

En segundo lugar, resaltamos en las respuestas las palabras y expresiones que visibilizaban subjetividad (*para mí, yo creo que, en mi opinión*), mayor "objetividad" (*se considera, se caracteriza por, presenta*) y la aparición de una segunda persona no-apelativa que pareciera suplantar expresiones de impersonalidad: *cuando te fijás en, si vos lo reconocés, en tu propio mundo*. Retomamos la discusión acerca de la pretensión de "neutralidad" de los textos explicativos e hicimos sucesivos reemplazos de las expresiones destacadas de manera que contribuyeran a generarlo, sobreescribiendo el texto con fibrón en la imagen proyectada en el pizarrón. A partir de este momento de reescritura colectiva, registramos las conclusiones en otra entrada de nuestra "Caja de herramientas para escritores" (el dispositivo materializado en carteles pegados en el aula y reproducido en el Aula Virtual de segundo año donde iríamos sistematizando los aprendizajes estratégicos para abordar nuevas experiencias de escritura).

En tercer lugar, proyectamos fragmentos más breves de otras respuestas pero esta vez resaltando algunos pronombres cuyo referente no aparecía en el texto, aunque sí en la consigna ofrecida durante la evaluación o en los cuentos leídos: *Los personajes hablan como los de nuestro mundo, inclusive llegan a insultar si aparece una situación de injusticia o de bronca como por ejemplo lo que le dice el chico cuando él lo castiga. / Sí, se puede decir que sí lo son porque no aparece nada maravilloso ni mágico.* La distancia temporal respecto de la prueba y la ausencia de las consignas y relatos permitió que aparecieran rápidamente las preguntas acerca de a qué se referían esos *lo, le, él*. Sobreescribimos las preguntas que esas afirmaciones no respondían y tratamos de identificar los referentes "borrados". Reescribimos colectivamente las frases reponiendo lo que hacía falta y observamos el funcionamiento de la relación pronombres-referentes. Esta instancia nos permitió a las profesoras trabajar la idea de la respuesta como texto autónomo, las cuestiones más técnicas acerca del uso de pronombres y avanzar incluso hasta problemas de concordancia entre pronombres y referentes que generan ambigüedad.

Por último, tomamos la decisión de replantear las instancias de evaluación, debido a que resulta evidente que el supuesto teórico de entender la escritura como un proceso complejo no es coherente con la demanda de una producción textual instantánea, definitiva y con escasa disponibilidad de tiempo, que no puede ser corregida ni reescrita antes de entregar. Diseñamos también un dispositivo que pudiera ser consultado incluso en situaciones "de evaluación" que recolectara las "ayudas" que los estudiantes consideran útiles y estratégicas para construir sus textos.

2. Experiencia de reescritura de textos en Ciclo Orientado

En sexto año del Ciclo Orientado, se les propuso a lxs estudiantes la escritura de aguafuertes cordobesas. El punto de partida es una unidad de Lengua y Literatura abocada al estudio de Roberto Arlt y el vínculo entre literatura y periodismo en sus aguafuertes porteñas. Conversamos en clase sobre las particularidades del género: su tinte corrosivo, la mirada crítica, la figura del periodista que asume el rol de vagabundo y mira con otros ojos aquello que lo rodea, la concepción de la realidad como un espectáculo, un escenario digno de ver y de analizar. Leímos una selección de aguafuertes que sirvieron luego como disparadores para la escritura.

Contrariamente a la urgencia con la que escribía Arlt para cumplir con la edición del diario El Mundo, lxs estudiantes atravesaron un largo proceso de escritura y reescritura a lo largo del año. Realizaron al menos tres borradores durante toda la secuencia: entregaron un primer borrador sobre el cual se hicieron sugerencias, lo reescribieron, luego, fue revisado por un compañerx y, finalmente, entregaron la versión final.

La escritura del primer borrador no sólo supuso haber superado la primera definición en la elección de un tema de interés vinculado a una problemática urbana cordobesa, sino también el reconocimiento de las características del género discursivo. Se destinaron momentos de trabajo en el aula para ello. Ante la dificultad que conlleva la conservación del proceso de escritura en un lapso extendido de tiempo, se optó por la inclusión de las Tics a través del uso de Google Drive para el intercambio entre docentes y estudiantes. A pesar de las modificaciones, se puede acceder a todas las versiones previas, a los cambios realizados y a las intervenciones de los distintos participantes a quienes se les ha compartido el archivo en carácter de editores.

La corrección de esta primera entrega se focalizó principalmente en adecuar el texto al género. Al final de cada producción, lxs docentes realizamos breves textos a modo de comentarios en los que les indicábamos aspectos a considerar según cada caso; por ejemplo, en cuanto a las estrategias discursivas usadas, las tramas textuales que debían aparecer, el tipo de lenguaje empleado, la estructura del texto. A partir de las sugerencias realizadas, lxs estudiantes debían volver individualmente a revisar todo su texto y buscar posibles soluciones al problema de escritura planteado. Esto significó para ellxs, por ejemplo, la necesidad de volver a la lectura de los textos de Arlt y a los análisis realizados en clase en los que deconstruimos sus características centrales. De manera complementaria, se habilitaron espacios de consulta con la docente de Lengua y Literatura para resolver problemas más puntuales. Por ejemplo, una de las dudas recurrentes detectadas consistía en cómo lograr el efecto corrosivo que tenían las aguafuertes de Arlt. Se tomaron algunos casos a partir de

fragmentos escritos por algún/a estudiante y se pensaba entre todos la manera en que se podía manipular la oración para que tuviera un efecto irónico: a través de la exageración, de la pregunta, de la transformación indirecta de modo que habilite a la inferencia y se desvirtúe el significado.

Asimismo, en cuanto a la estructura profunda del texto, surgieron inconvenientes referidos a cómo combinar las diferentes secuencias: narración y argumentación. Muchas veces, los textos presentados se asemejaban más a un relato narrativo que a un aguafuerte. Si bien es cierto que suele partirse de un relato anecdótico, ¿cómo lograr que dicho relato derivara en una crítica? ¿Cómo introducir y cómo conectar los argumentos? Este camino condujo a su vez a pensar, identificar y manipular las expresiones de la subjetividad en el texto y decidir las estrategias que podían emplearse para lograr la adhesión del lector a la opinión desarrollada.

Por otra parte, considerando como otro de los objetivos de la propuesta (y de toda actividad de escritura en general para formar escritores expertos) que la práctica de escritura pueda volverse un acto consciente y reflexivo, y favorecer así el desarrollo cognitivo y el control de la propia producción, la secuencia incluyó también la corrección entre pares. Entregado el segundo borrador, la docente propuso el intercambio entre dos estudiantes según las temáticas elegidas. Se compartieron los archivos y a partir de una guía orientadora, cada unx debía realizar un comentario/corrección al otrx. Esto contribuye también a que verdaderamente sea una producción colectiva y a que lxs estudiantes sean lectores y correctores de otrxs. En este sentido, los y las docentes no son el los únicos destinatarios ni los únicos autorizados para la revisión. Los comentarios realizados por ellos funcionan como indicios de qué aspectos de la escritura de aguafuertes habían podido apropiarse, cuáles saberes técnicos se habían construido y podían ser reconocidos.

El proyecto finaliza con la edición de los textos y su publicación en formato libro. Para esto, se formaron comisiones entre las cuales se encontraba un grupo destinado a la revisión final (además de quienes se encargaron de la promoción del libro, el diseño de tapa o la escritura del prólogo). Esta instancia de corrección y edición para que la versión final fuera socializable configuró una nueva oportunidad para que aparecieran dudas y problemas que demandaron la construcción conjunta de nuevos saberes normativos, gramaticales, lingüísticos y discursivos.

3. Experiencia exámenes libres primario de jóvenes y adultxs.

La Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos brinda tres ofertas diferentes para las personas mayores de 18 años que necesitan acreditar el nivel primario: presencial, semipresencial y examen libre. Este último está pensado para quienes cuentan con

trayectorias educativas y laborales diversas a partir de las cuales pudieron construir los conocimientos y las capacidades necesarias para acreditar el nivel, pero sin haberlo cursado (o habiéndolo cursado en otro momento o en diferentes instancias).

El examen libre consta de actividades que involucran contenidos de las áreas curriculares del nivel primario (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua, Matemática y Formación para el Trabajo) y que giran en torno a un caso ficcional que les da sentido. Es decir que no consiste en responder preguntas de memorización de contenidos, sino que estos están involucrados para resolver situaciones problemáticas surgidas a partir del caso.

Sin embargo, a pesar de existir tutorías, lxs estudiantes muchas veces tenían dificultades al momento de rendir el examen, pues no contaban con un material que les permitiera abordar no solo los contenidos, sino sobre todo la lógica integrada del instrumento de evaluación. A partir de esta situación, la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos se propuso elaborar un material didáctico específico de estudio orientado a estudiantes y a docentes, para prepararse -conceptual y metodológicamente- ante el examen. Se trata del "Material para exámenes libres - Educación de Jóvenes y adultos", cinco *Cuadernos de estudio* que presentan una selección de contenidos del segundo ciclo del diseño curricular de primaria de jóvenes y adultos. Cada cuaderno desarrolla un caso ficcional como eje estructurante de los contenidos de las áreas y espacios curriculares: los contenidos se desarrollan en función del caso y en la medida en que sean necesarios para comprenderlo o resolverlo.

Lengua no fue la excepción: el reto fue pensar cómo introducir los contenidos curriculares de este espacio de forma gradual y significativa. Se trataba de pensar cómo hacer ingresar los contenidos sin que acaben convertidos en un anexo ni en mera ejercitación de aplicación posterior a su explicación. Al respecto, se tomaron tres decisiones: partir de saberes intuitivos que los sujetos tienen o pueden tener sobre la lengua para ir hacia cierta sistematización teórica; hacerlo en función de su existencia concreta y su uso en la producción y comprensión de textos; y relacionar los contenidos con las situaciones problemáticas o casos ficticios que les dan sentido y que involucran a las otras áreas de conocimiento.

A manera de ejemplo, a partir de una situación enmarcada en Formación para el Trabajo (una conversación escrita entre dos personas acerca de trayectorias laborales y cómo armar un curriculum vitae)[2], se presentan algunos signos de puntuación, la estructura del diálogo y diferencias entre oralidad y escritura. Asimismo, se propone la escritura del CV a partir del diálogo, para lo cual la persona debe recuperar aquella información del diálogo que sea relevante para volcarla de forma adecuada en un CV. De este modo, se intentó darles sentido tanto a los contenidos del espacio curricular Lengua, como a la actividad de escritura. Lxs estudiantes asumen las necesidades de los personajes del caso para resolver situaciones, y para hacerlo, se presentan los contenidos necesarios.

[2] Cuaderno 1: "Un país florecido para mí".

Claro que en muchas ocasiones la lógica es presentar un contenido que quizás no es necesario para resolver un problema, pero que sí se desprende de algún texto o situación trabajada. Entonces, la presentación teórica permite volver a ese texto o a esa situación para comprender ciertos aspectos de su funcionamiento. Este es el caso de los sustantivos, los adjetivos y los verbos: su explicación se deriva de una leyenda en la que estas clases de palabras cumplen una función clave, en tanto nombran los personajes, los describen y dan cuenta de sus acciones. A su vez, la leyenda es presentada como una 'derivación' del caso ficcional y que involucra mayormente al área de ciencias sociales: la discriminación social hacia las personas inmigrantes[3].

En relación a las consignas de escritura, las hay de distinto nivel de complejidad. Algunas conducen "a procesos creativos complejos" que suponen una intensa actividad cognitiva en distintos niveles (contenidos temáticos, formas lingüísticas y textuales, elementos de la situación discursiva) (Camps y otros, 2000). Otras solicitan completar frases y textos a partir de explicaciones otorgadas. Hay consignas que implican un nivel lingüístico o un concepto a la vez y otras más integradoras que solicitan relacionar y utilizar simultáneamente diversos conocimientos.

Las consignas que solicitan escribir textos completos tuvieron un rol fundamental a lo largo de los materiales y de manera transversal a todas las áreas curriculares. Se decidió formularlas de forma tal que en sí mismas quedaran explicitados los elementos de la situación retórica: datos acerca de la estructuración posible del texto, su contenido, posibles maneras de redactarlo, destinatarios, entre otros. Esto tuvo como objetivo acompañar con orientaciones concretas a lxs estudiantes en el momento de planificar y textualizar. Esto implicó partir de una concepción de escritura como complejo proceso que es necesario acompañar didácticamente. Más aún, en un material que en general sería leído y trabajado de forma autónoma por parte del sujeto estudiante, en la medida de lo posible, todo debe estar claramente explicitado. En este sentido, las consignas de los *Cuadernos* devienen en mediadoras fundamentales.

Asimismo, se partió del supuesto según el cual cuando los sujetos producen textos escritos en los *Cuadernos*, en realidad realizan dos actividades: una de composición textual, con sus propios objetivos y metas, en tanto actividad de comunicación; y otra de aprendizaje de conceptos específicos relacionados con los géneros escritos propios de la tarea (Camps y otros, 2000:137) y con los saberes de las otras áreas puestos en juego.

[3] Cuaderno 2: "Ya no seré yo".

Consideraciones finales

Las propuestas editoriales de circulación masiva suelen presentar un abordaje didáctico de la enseñanza de la lengua que concibe a los saberes gramaticales más bien como *técnicas de aplicación* (Feldman, 1999), es decir, como reglas que devienen conocimiento científico de base e independientes del contexto de aplicación. En otras palabras, reglas, procedimientos y categorías procedentes del ámbito erudito y aplicadas a un contexto.

Por el contrario, en las experiencias que aquí relatamos intentamos pensar los saberes gramaticales como *conocimientos prácticos*, es decir, conocimientos imbricados y constituidos en una práctica. Estos conocimientos son producidos en contexto y sólo pueden ser comprendidos como respuesta a sus exigencias. Se trata de un saber derivado y generado en la experiencia, y utilizado para resolver problemas prácticos que exigen juicio práctico.

Las experiencias que compartimos intentan mostrar caminos posibles en el diseño de secuencias didácticas que se permitan variar el foco y partir de situaciones-problemas concretas de lxs estudiantes. Es cierto que esta decisión implica destinar mucho tiempo y trabajo, pero es a partir de ello que se construyen oportunidades para articular lo que ya se sabe sobre el lenguaje con lo que se necesita para adecuarse a una situación retórica nueva y, en ese espacio incómodo y desafiante, construir nuevos saberes, acompañar la sistematización de estrategias disponibles para hacer mejor eso que se hace con las palabras.

Podemos decir que las experiencias relatadas fueron pensadas en el marco del doble rol de las autoras (docentes e investigadoras) y como alternativas ante los reconocimientos, vacilaciones y ausencias observadas a la hora de enseñar contenidos lingüísticos/gramaticales/de Lengua para la formación de sujetos que puedan escribir y leer.

Referencias bibliográficas

Alvarado, Maite (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura En Alvarado, M. (Comp.) *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As: Flacso Manantial

Camps, A. y otros (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En Milian, M. y Camps. A. (comps.): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.* Argentina: Ed. Homo Sapiens,

De Gregorio de Mac María I. (2000). La gramática: condición necesaria pero no suficiente En AAVV (2000) *Temas actuales de la Didáctica de la Lengua.* Rosario: Laborde.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, Emilia (2003). Leer y escribir en un mundo cambiante En *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir.* Fondo de Cultura Económica. Bs. As. (Sesiones plenarias del 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores)

Marín, Marta ([1999] 2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Giménez, Gustavo (2005). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza.* Córdoba: Edit. Universitas.

Otañi, Laiza y Gaspar, María del Pilar (2001). Sobre la gramática En Alvarado, M. (Comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* (pp. 75-112) Buenos Aires: Flacso-Manantial.

Desafíos en la enseñanza de una lengua extranjera.
Consciencia y desarrollo de estrategias orales

VIÑAS QUIROGA, INGRID (CIFFyH - FFyH - UNC)
ingrid@ffyh.unc.edu.ar

VILLAGRA, MARÍA CANDELARIA (CIFFyH - FFyH - UNC)
candelariavillagra@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se enmarca en el contexto general de enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda y de forma más particular se centra en el dominio de la producción oral. La evidencia obtenida en los cursos de enseñanza formal del español a estudiantes de intercambio muestra que la destreza oral resulta ser a menudo la más dificultosa de desarrollar y la menos asible para estudiar. Además, se trata de una habilidad imprescindible para el estudiante en contexto de inmersión. A partir de esta situación, como docentes nos preguntamos si es posible aumentar la competencia conversacional a través de la promoción de propia conciencia de los hablantes-estudiantes tanto respecto de su conocimiento declarativo como procedimental. Es decir, si una propuesta de enseñanza sistemática de la destreza oral con énfasis en la metacognición conduce a un mejor rendimiento. Para ello realizamos una intervención en uno de los cursos que ofrece la UNC para estudiantes extranjeros, concretamente, en el curso *Español por Niveles 3* del Programa de Español y Cultura Latinoamericana. En otro grupo matriculado en el mismo curso dictado en otro momento del calendario académico no se realizó ninguna acción. En esta ponencia, ofrecemos la versión piloto de la propuesta de intervención aplicada en el grupo experimental, describimos su implementación, la comparamos con un grupo de control y presentamos los hallazgos iniciales.

Palabras clave: enseñanza, lengua extranjera, estrategias orales, metacognición

Desafíos en la enseñanza de una lengua extranjera. Consciencia y desarrollo de estrategias orales

Introducción

El aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera (LE) o segunda (L2) involucran procesos cognitivos difíciles de indagar. Comprender su funcionamiento demanda también la intervención específica del conocimiento lingüístico y de su modo de manifestación. Dolz

y Erard (2000) argumentan que las actividades *metaverbales* en el aula son herramientas indispensables para una reflexión consciente y voluntaria sobre los actos verbales, objetivo principal de una clase de lengua. Esto incluye tanto la reflexión sobre estrategias cognitivas como el control de los procesos de autorregulación. La metacognición habilita el distanciamiento entre el sujeto y el lenguaje, permitiéndole la observación durante su uso (Camps y Milian, 2000). La metacognición requiere de distancia, reflexión y consciencia. Desde esta perspectiva, es posible explicar el proceso de elaboración del conocimiento de manera tal que resulte accesible y maleable. En otras palabras, se busca entender las operaciones mentales implicadas en una determinada conducta; en este caso, desempeñarse en una lengua segunda o extranjera.

Con el fin de dar cuenta del aprendizaje, Karmiloff Smith (1994) sostiene que los seres humanos tenemos varias formas de obtener conocimiento. Una se basa en que la mente explote la información que ya tiene almacenada, sea innata o adquirida, a través de un proceso que esta autora denomina RR *redescripción representacional*. En otros términos, significa volver a representar repetidamente, en formatos de representación diversos, lo que se encuentra representado en nuestros esquemas internos. Estos procesos convierten la información implícita en conocimiento explícito. De esta manera, el conocimiento se vuelve un dato manipulable. El desarrollo y el aprendizaje convergen en un punto. Por un lado, consisten en un proceso gradual de *procedimentalización* (eso es, hacer que el conocimiento sea más automático y menos accesible). Por otro, implican un proceso de "explicitación" y accesibilidad cada vez mayor del conocimiento (vale decir, representar explícitamente la información implícita en las representaciones procedimentales en que se apoya la estructura de la conducta. Ambos procesos son importantes en el cambio cognitivo. Karmiloff-Smith añade que pueden desencadenarse por influencias externas. No se pueden soslayar, entonces, las implicancias didácticas de sus postulados. En este sentido, el conocimiento metacognitivo -que también supone actividades de monitoreo sobre las operaciones involucradas en las cuatro destrezas en las que la lengua se manifiesta -producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita- se patentiza en las estrategias utilizadas por el hablante al intentar suplir aquellos recursos de los que no dispone.

Hablar correcta y apropiadamente constituye una de las habilidades más importantes, sino la principal, para un aprendiente de lenguas extranjeras. Al interactuar con un nativo, el hablante de L2 se enfrenta a múltiples dificultades, algunas relacionadas con el dominio deficiente del sistema lingüístico de la lengua meta; otras, con la falta de léxico adecuado, o con problemas referentes a la actuación de los interlocutores. Para solucionarlos, el hablante apela a estrategias de comunicación oral (ECOs). Tradicionalmente se las consideró "mecanismos a los que el hablante extranjero recurre mientras participa del

acto comunicativo, con el objetivo de reparar y compensar las fallas en la comunicación al darse cuenta de los problemas que surgen durante la fase de planificación de un enunciado debido a sus propias limitaciones lingüísticas" (Poulisse, 1990:22. Traducción propia). Nosotros ampliamos esta definición a todos los planes y acciones concretas que acontecen en la comunicación.

Entre la abundante literatura sobre el tema, se destacan el estudio dedicado a las estrategias utilizadas con mayor frecuencia (González Ruiz, 2009), o los que las relacionan a factores diversos como el contexto de aprendizaje de la L2 y hábitos de estudio (Rubio, 2007; Machado, 2008). Otros investigadores indagan aspectos más pedagógicos, como el modo de potenciar el uso de la comunicación verbal en la lengua extranjera y qué ECOs la facilitan (Castro Garcés y López Olivera, 2014), cuáles son las herramientas que optimizan el logro de una interacción dialógica más eficaz (Casado Martín, 2013), la relación existente entre las estrategias y las culturas de los aprendientes (Nacey y Graedler, 2013; Ibáñez Moreno, de Wilde y Grymonprez, 2010), y el impacto de su enseñanza en la clase de lengua extranjera (Rodríguez Cervantes y Roux Rodríguez, 2012).

En consideración a este último aspecto, y a pesar del gran desarrollo logrado en los últimos años, no existe aún consenso sobre los beneficios que la enseñanza explícita de las ECOs pueda brindarle al aprendiente de L2. En efecto, mientras que numerosos investigadores reafirman su valor en el desarrollo de la competencia oral de los alumnos (Ericsson y Simon, 1993; Lewis, 2011; Nakatani, 2010, en Benali, 2013), otros consideran que, por tratarse de procesos cognitivos inconscientes e imposibles de ser diferenciados de manera empírica, las ECOs no pueden ser enseñadas (Ellis y Bakhuizen, 2005; Ridgway, 2010; Rees-Miller, 2015). De todos modos, y a pesar de las discrepancias, los investigadores sí coinciden en que cuanto mayor es el grado de consciencia de los aprendientes sobre las estrategias que utilizan, mayor es su grado de autonomía.

Surge de lo expuesto que nuestras guías serán las relaciones entre la expresión e interacción oral en una L2, las estrategias comunicativas, la reflexión metacognitiva y la propuesta de enseñanza. Hipotetizamos que la implementación de una propuesta didáctica basada en un entrenamiento explícito y constante en las ECOs, con especial énfasis en la reflexión metacognitiva, mejorará la expresión e interacción de los hablantes de español lengua extranjera. Con el fin de comprobarlo, elaboramos una propuesta de intervención para fomentar la reflexión metacognitiva y la pusimos en marcha en uno de los cursos del nivel 3 de *Español por Niveles* del Programa de Español y Cultura Latinoamericana de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Por tratarse de una prueba piloto, su análisis nos permitirá determinar si le damos valor a la propuesta o necesita ser modificada y mejorada.

Metodología

Estudio experimental con aplicación de pre y post test (pruebas orales de inicio y finalización de curso y cuestionarios de conocimiento declarativo) realizados por los estudiantes antes y después de la intervención.

Participantes: 24 estudiantes extranjeros (hombres y mujeres de entre 19 y 30 años) de diversas nacionalidades, divididos en grupo experimental (10 participantes) y grupo de control (14 participantes). Se usó un muestreo de conveniencia dada la accesibilidad y proximidad de las investigadoras con los participantes.

Procedimientos: La recolección de datos se llevó a cabo en las instalaciones de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba. Para descartar la posibilidad de que, en caso de que hubiera una mejora en el desempeño oral ésta no se debiera a la intervención, se trabajó con un grupo de control. El grupo experimental participó del curso intensivo dictado el mes de julio del corriente año, y el de control, del curso regular del segundo semestre, finalizado en noviembre. En el nivel 3 del curso *Español por Niveles,* perteneciente al Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA), se trabajan las destrezas de comprensión auditiva/lectora y de producción oral/escrita. Se dicta de modo regular durante los semestres de otoño y primavera, y con modalidad intensiva en los meses de febrero y julio.

Instrumentos: a) Pre test: en esta instancia se aplicaron dos instrumentos. El primero consistió en una prueba oral. Fueron entrevistas individuales de 7' minutos (grabadas y posteriormente transcriptas para facilitar su análisis) tomadas al inicio del cursado por evaluadoras acreditadas bajo los parámetros del examen internacional de proficiencia *CELU* (Certificado de Español Lengua y Uso), con el objetivo de determinar el nivel de habilidad conversacional de los candidatos según una grilla analítica que evalúa cinco aspectos: interacción, fluidez, pronunciación, adecuación gramatical y léxico. Se asignó un puntaje de 1 a 5 a cada una de estas habilidades.

El segundo instrumento fue un cuestionario que indaga acerca del conocimiento metacognitivo de los estudiantes sobre su propia producción oral, a saber: a qué mecanismos recurren al planificar su acto de habla y para reparar/ compensar las fallas producidas mientras participan del acto comunicativo. b) Post test: al finalizar el período de intervención, se aplicaron nuevamente los mismos instrumentos ya descriptos. Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en ambos grupos se registraron en dos tablas; una de su desempeño oral, y la otra sobre el propio conocimiento declarativo de las estrategias comunicativas expresado por los estudiantes. Las cifras obtenidas se analizaron e interpretaron según un análisis estadístico para determinar si las diferencias

entre el grupo de control y el grupo experimental resultaban significativas.

Cabe aclarar que el *Syllabus* (programa del curso vigente) fue el mismo en los dos grupos, así como también las actividades, los ejercicios, el material didáctico y las evaluaciones. Solo que, en el grupo experimental, a la planificación normal del curso (40 sesiones de 150 minutos) se le insertó una propuesta de instrucción sistemática de las ECOs, en la que las actividades de práctica eran antecedidas o seguidas por otras de reflexión metacognitiva. Esto es, en las instancias destinadas al trabajo de la competencia oral, la docente debía hacer reflexionar a los participantes, por medio de preguntas, sobre los mecanismos mentales que serían utilizados y su relación con el proceso de aprendizaje. El propósito fue fomentar, de forma guiada, sostenida y permanente, el desarrollo metacognitivo. Resultaba una suerte de "entrenamiento". La planificación del curso contempla actividades de tipo *monológico* (descripción de una imagen o narración de un suceso) y *dialógico*, que involucran como mínimo a dos interlocutores activos. Este último tipo de actividades, más semejantes a situaciones comunicativas de la vida real, son las que predominan.

En el siguiente cuadro se presenta lo realizado en una de las clases. La actividad oral pautada por el manual para esa clase consistía en el desarrollo de un diálogo entre dos estudiantes. Uno representaría el papel de un agente de viajes y otro de un cliente. La docente realizó estas preguntas que son las mismas que repetía cada vez que se trabajaba la oralidad:

Preguntas previas a la actividad oral programada:

1. ¿Qué sentido creés que tiene, para tu proceso de aprendizaje, realizar estas actividades?
2. ¿Empezás sólo cuando has comprendido tu rol y lo que debés hacer?
3. ¿Planeás un orden tentativo en tu discurso?

Preguntas posteriores a la actividad oral programada:

4. ¿Considerás que se logró el objetivo de la conversación?
   a. Totalmente b. En parte c. No se logró
6. ¿En qué aspecto estimás que te desempeñaste mejor? ¿y tu interlocutor?
7. ¿Qué aspecto te resultó más difícil?

Como se aprecia, estimamos oportuno realizar preguntas para dos instancias: como *actividad previa***,** para inducir a los estudiantes a anticiparse a la situación, clarificando su objetivo pragmático, tomando conciencia de la intención comunicativa requerida, y meditando sobre los recursos lingüísticos específicos necesarios para llevarla a cabo, y como *cuestionario posterior*, orientado a estimular la toma de conciencia y autoevaluación sobre la propia actuación.

Resultados

Grupo experimental
Cuestionario

Tabla 1: Proporción de ECO en grupo experimental.

El procesamiento de las encuestas tanto del inicio como del final del curso en el grupo experimental nos muestra que lo que se mantuvo constante fue la afirmación de los estudiantes de que antes de hablar piensan en el objetivo de su emisión. Asimismo, es estable el hecho de que anticipan las palabras que van a necesitar. También lo es que usen distintas alternativas (sinónimos, explicaciones, paráfrasis) cuando no encuentran el término justo en el diccionario mental de su interlengua. Pedir ejemplos cuando no comprenden el mensaje de su interlocutor es otra estrategia que no cambió. En cuanto a si preparaban la conversación antes de hablar, el 75% respondió, tanto en la encuesta administrada al inicio como al final, que sí lo hacía. Todos enunciaron que no recurren a términos de su lengua nativa cuando desconocen el equivalente en español y solo un 25 % admitió que en algunas ocasiones inventa palabras. Finalmente, exponemos tres resultados que serán objeto de debate más adelante. Todos admitieron, salvo una estudiante, que cuando comenten un error, siguen hablando y no reinician su oración. También declararon que cuando no saben cómo terminar lo que están diciendo, no vuelven a empezar. Tampoco hubo cambios en sus respuestas frente a la pregunta de si se valían de alguna expresión pragmática como

'bueno', 'pues', 'entonces'- la encuesta original en inglés hace referencia a estos operadores como *meaningless expressions*, expresiones que no significan mucho – que ayudan a ganar tiempo mientras se piensa cuando no se dispone de la palabra o frase necesaria para expresar ideas.

En relación con los cambios manifestados, la mayoría aseguró, en el último cuestionario, que sí compartía sus problemas a la hora de hablar en español mientras que anteriormente no lo hacía. De alguna manera percibimos un aumento de las instancias de socialización de las dificultades. Por otro lado, hemos observado que, en el rol de hablantes, luego de la intervención, afirman que realizan preguntas al oyente mientras interactúan para determinar si está comprendiendo lo que expresan. También respondieron en la encuesta final que, cuando no recuerdan una palabra, explican sus características para darse a entender. Asimismo, en el papel de oyentes, reconocieron que piden repeticiones y, cuando no comprenden algo, lo manifiestan claramente al interlocutor. Un tercio manifestó que solicitan a su interlocutor que hable más lentamente si no comprenden. También afirmaron que son capaces de anticipar lo que el otro va a decir. Un cambio muy significativo que evidencia un avance a nivel estratégico, seguridad y monitoreo sobre sus prácticas es que repiten con sus propias palabras lo que el interlocutor acaba de decir para estar seguros de estar entendiendo. Además, declaran que son capaces de anticipar lo que el hablante planea decir de acuerdo con el hilo de la conversación. Por otra parte, en la encuesta final contestan que son más conscientes de su progreso. Justamente, uno de los hallazgos más favorables a nuestra hipótesis fue el relacionado a la autoevaluación por parte de los mismos hablantes sobre su actuación. Los que en un principio habían contestado que estaban satisfechos o que no le prestaban demasiada atención a eso, expresaron más adelante que no estaban totalmente conformes con su desempeño. Es decir, han comenzado a monitorear y a evaluar más conscientemente y con más herramientas sus producciones finales. Una respuesta llamativa que también debatiremos más abajo es que a la pregunta ¿Establecés relaciones entre la situación a la que te enfrentás y una similar en tu lengua nativa, por ejemplo, cuando vas a comprar un pasaje de colectivo, pensás en cómo se desarrolla el intercambio en tu lengua?, contestaron en la prueba inicial que sí y, en la final, que no lo hacían.

Nos llamó la atención que todos admitieron, salvo una estudiante, que siguen hablando y no reinician su oración cuando cometen un error. También declararon que, cuando no saben cómo terminar lo que están diciendo, no vuelven a empezar. Esto significa que todavía no son conscientes de algunas estrategias de compensación en expresión oral como la autocorrección. Más arriba indicamos que tampoco hubo cambios en sus respuestas frente a la pregunta de si se valían de alguna expresión pragmática como 'bueno', 'pues', 'entonces' para ganar tiempo cuando no saben cómo seguir. Sabemos que los operadores pragmáticos cumplen una función muy importante en la conversación, en

dos sentidos. Por un lado, al igual que las repeticiones, son un recurso que permiten al hablante planificar y organizar sus enunciados (Tannen, 2007). Echar mano, de manera casi automática, a una "muletilla", libera recursos cognitivos para que el emisor los destine a la planificación del contenido. Y, por otro lado, a nivel interaccional, si quien tiene la palabra quiere seguir manteniéndola, puede echar mano de determinados recursos, por ejemplo, al empleo de ciertos operadores pragmáticos o "muletillas". En consecuencia, valerse de muletillas ayuda al hablante a mantener el turno sin cederlo. Es algo que hacemos los hablantes intuitivamente. Pues bien, nuestros estudiantes respondieron que no recurren a estas expresiones. Caben tres explicaciones. La primera es que las empleen sin haber desarrollado conciencia sobre su conducta. La segunda es que usen palabras en su lengua nativa con ese valor. En tercer lugar, entra el factor subjetividad, es decir, estimamos que su percepción sobre el cuestionario puede implicar algunos prejuicios sobre qué es correcto o incorrecto lingüísticamente. Podrían suponer que el empleo de los operadores pragmáticos es un "defecto" o "debilidad" que los mostraría como hablantes incompetentes. Por lo tanto, en nuestra agenda agregamos seguir investigando este comportamiento.

Una respuesta llamativa es que a la pregunta *¿Establecés relaciones entre la situación a la que te enfrentás y una similar en tu lengua nativa, por ejemplo, cuando vas a comprar un pasaje de colectivo, pensás en cómo se desarrolla el intercambio en tu lengua?*, contestaron en la prueba inicial que sí y, en la final, que no lo hacían. Esto significa un gran avance en el dominio del español. Conjeturamos que las representaciones mentales que construyen sobre la lengua objeto han cambiado, lo mismo que sus procesos mentales. Al principio lo hacían porque necesitaban primero organizar en sus mentes el discurso en la L1 y hacer una suerte de traducción. Luego de la experiencia de inmersión y la asistencia al curso, lograron "pensar" en español.

Prueba oral

Pasemos ahora a los resultados de esta prueba estandarizada de proficiencia oral, las entrevistas individuales de 7' de duración. Se constató que todos los estudiantes han mejorado su desempeño, con predominancia de puntuaciones más altas en gramática y léxico, seguidas por progresos en pronunciación y fluidez. El aumento de nivel del grupo osciló entre un 8 % de mínima y un 20 % de máxima.

Grupo de control
Cuestionario

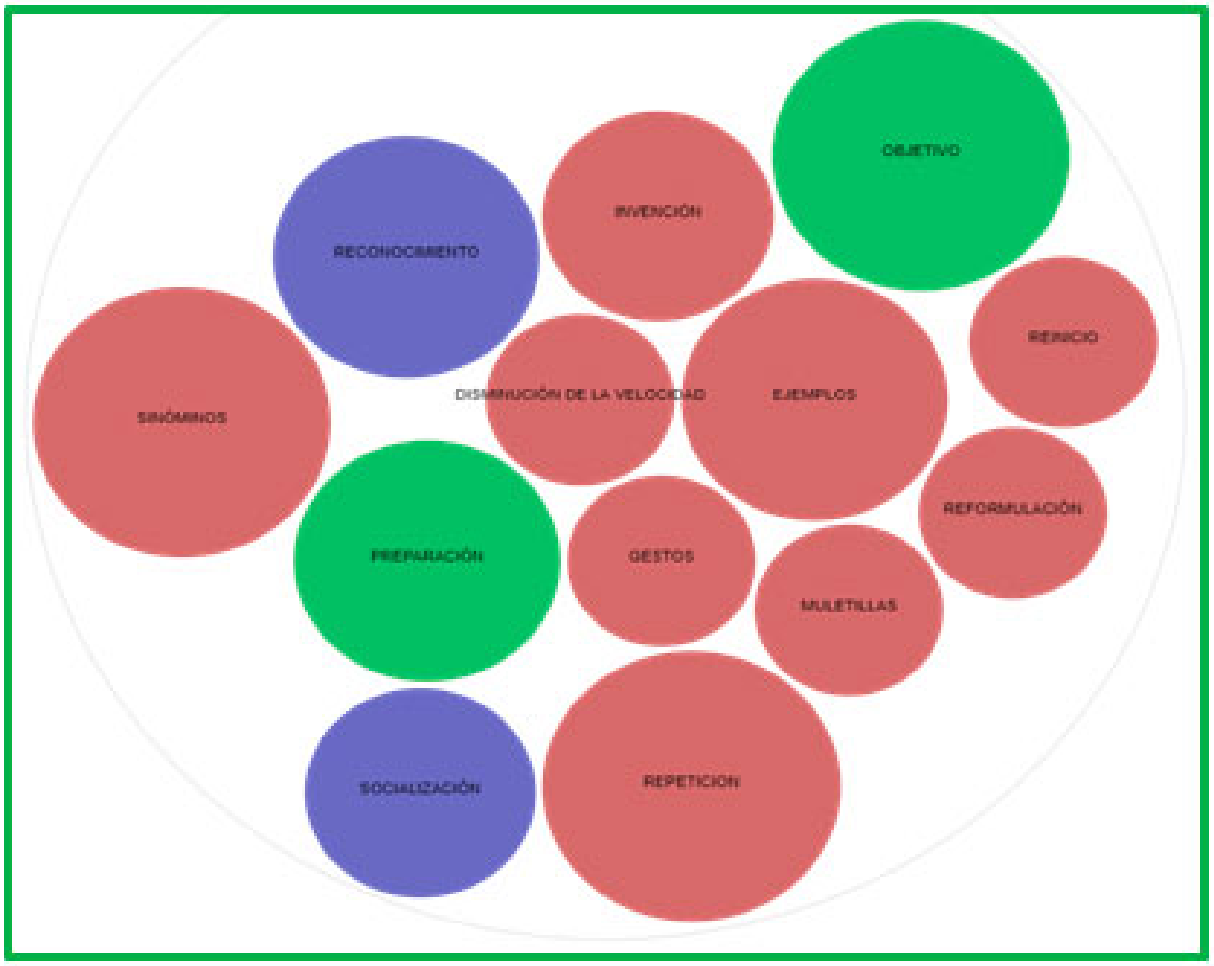


Tabla 2: Proporción de ECO en grupo de control.

Con respecto al grupo de control, luego de haber cotejado las respuestas brindadas antes de comenzar y al finalizar el curso obtenemos los siguientes resultados. Se observa disparidad en el rol de las estrategias léxicas, como la acuñación de palabras nuevas y el uso de palabras directamente en la L1 u otra lengua. Mientras que un 25% del grupo respondió en ambas encuestas en forma afirmativa, un 62% manifestó que, si bien utilizaba estas estrategias al inicio del curso, ya no lo hacía al final. Finalmente, un solo estudiante presentó la situación inversa. Es decir, al principio no usaba palabras en L1 u otras lenguas ni las inventaba, pero en el cuestionario final se refleja su respuesta positiva frente a su uso.

Otras estrategias que merecen la atención son las paralingüísticas. Dentro de este ámbito, distinguimos el uso de lenguaje no verbal para: 1. demostrar la comprensión (o la falta de ella) del mensaje del interlocutor, y 2. el uso de gestos por parte del hablante para apoyar su propio mensaje. Con respecto al primer punto, todos los participantes expresaron que utilizaban gestos para demostrarle a su interlocutor que comprendían su mensaje. En lo referente al uso gestual para indicar la falta de comprensión propia, al comienzo del curso todos los participantes respondieron afirmativamente, pero al finalizarlo, solo la mitad admitió su uso. En cuanto a los otros mecanismos que compensan y demuestran la no

comprensión del mensaje del interlocutor, resulta relevante observar lo que sucede con ese 50%. La mayoría del grupo no pide al interlocutor que disminuya la velocidad de habla, pero sí recurren a la petición de ejemplos, aclaraciones o repeticiones. Es decir que, para subsanar su no comprensión del mensaje, el grupo se vale más de recursos lingüísticos que de los no verbales. En el caso del segundo punto, en el primer cuestionario el 100% expresó hacer gestos o señales para hacerse comprender. Un 75% continuó utilizando esta estrategia hasta el final. El 25% restante cambió su respuesta y expresó que ya no usaba gestos mientras producía su mensaje. Atribuimos esta diferencia a una posible autonomía lingüística lograda por la práctica durante el cursado.

En cuanto a las respuestas concernientes a la etapa posterior a la conversación, ante la pregunta: "¿Considerás lo que has hecho bien?" en ambos cuestionarios la mitad presenta respuestas positivas, pero en el cuestionario final, de la mitad restante, un 37% cambió su respuesta de negativa a positiva. Este hallazgo resulta llamativo, ya que se asemeja al resultado obtenido en el grupo experimental. Aun sin haber atravesado las instancias de reflexión metacognitiva, luego del cursado, el mismo porcentaje del grupo manifestó que reconoce cuáles aspectos de su propia actuación resultaron positivos. Sin embargo, ese mismo porcentaje expresa no ser consciente de su progreso.

Prueba oral

Brindamos ahora los resultados de las entrevistas. También se constató que hubo una mejora. Recordemos que la prueba oral mide el desempeño tomando estas referencias: a. interacción, b. fluidez, c. pronunciación/entonación, d. adecuación gramatical y e. léxico. Hallamos similitudes y diferencias entre los dos grupos. Al igual que en el grupo experimental, la mejora más notable se da en lo relativo a la adecuación gramatical. También hay progreso en la fluidez y en la interacción. Más atrás se observa un mejoramiento en la pronunciación y no hay mejoras en el empleo del léxico, lo que difiere del grupo experimental.

A modo de **síntesis**, presentamos el siguiente gráfico de barras múltiples para observar con mayor claridad cuáles estrategias fueron las más utilizadas según lo que declara cada grupo al final del cursado.

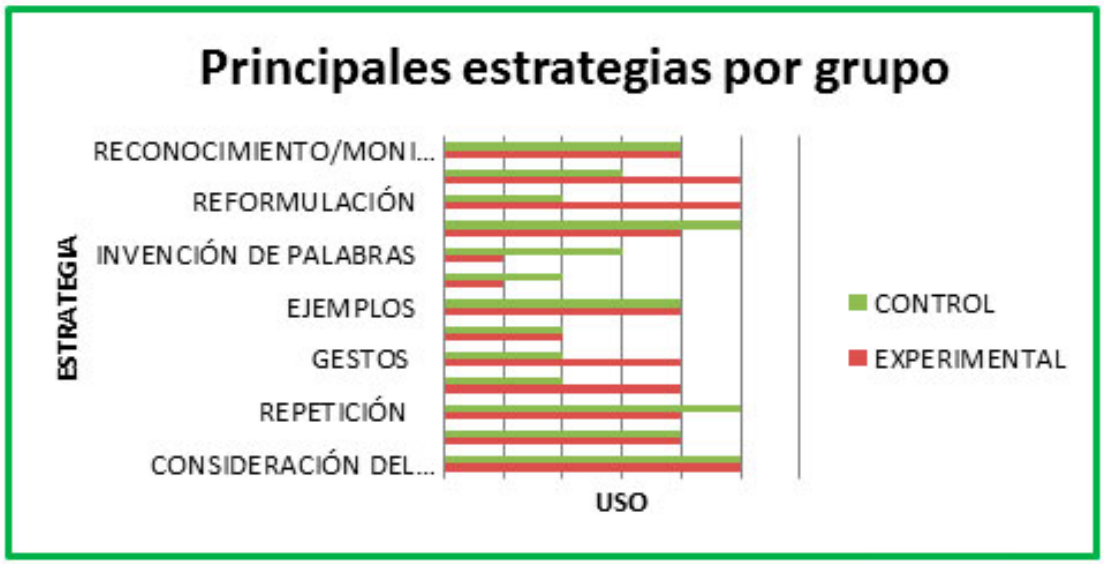


Tabla 3: Principales estrategias por grupo al finalizar el cursado.

A primera vista podemos recalcar algunas cuestiones. El grupo experimental presenta mayor uso de estrategias en general. Particularmente, llama la atención la proporción de las estrategias de socialización de las dificultades y la reformulación de los enunciados para confirmar su significado. Observamos que dicho grupo al ser consciente de los problemas a la hora de comunicarse oralmente optó por compartirlos así como recurrir a paráfrasis o reformulaciones para asegurarse de esta manera el arribo al correcto significado. Por otro lado, el grupo de control manifestó menos uso de lenguaje no verbal o disminución de velocidad del habla.

Con respecto a la pruebas de proficiencia oral pre y post curso, comparando los resultados de los dos grupos, el experimental obtiene un 1% más en su puntuación general respecto del grupo de control:

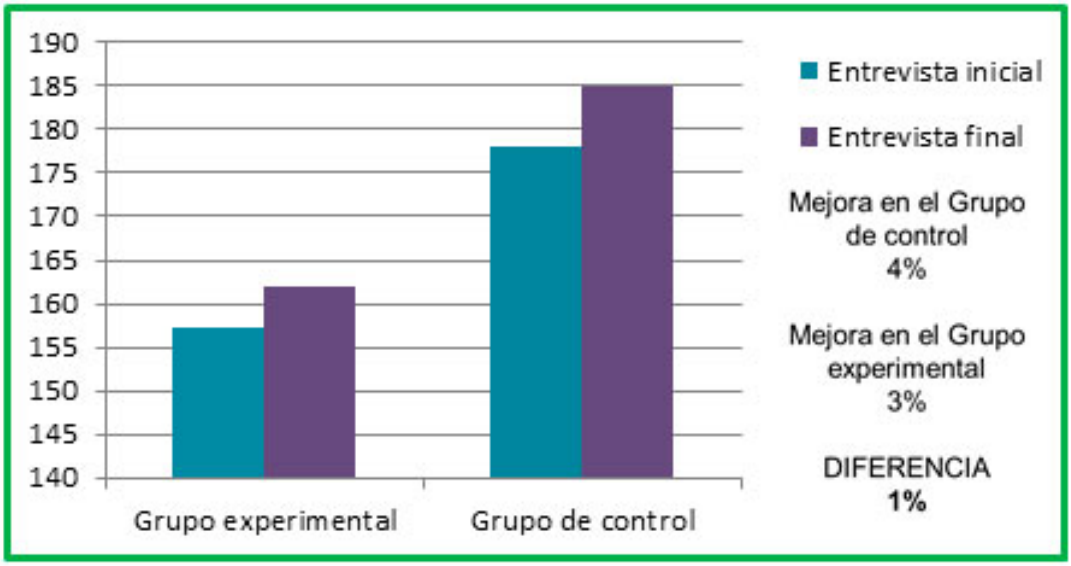


Tabla 4: Resultados de desempeño de proficiencia oral (prueba estandarizada).

Discusión

Nuestra hip**ó**tesis fue que una instrucción sistemática en enseñanza de ECOs acompañada de una reflexión metacognitiva tenía efectos en la competencia oral. Del análisis de las encuestas se desprende que hay un monitoreo levemente mayor en el grupo experimental que en el de control debido al uso más frecuente de estrategias de autocorrección y reestructuración del mensaje. Podríamos decir que les estudiantes han ido *redescribiendo sus representaciones*, según el modelo de Karmiloff-Smith. En lo atinente a las pruebas orales y en vista de los resultados de las últimas evaluaciones, se confirma que el nivel de proficiencia de todos los estudiantes ha aumentado. Comprobamos que hay una diferencia en el desempeño a favor del grupo experimental, aunque, curiosamente, es poco marcada, lo que implicaría que la intervención podría haber tenido menos efecto del esperado. No obstante ello, reparemos en algunas cuestiones que pueden haber incidido en estos resultados.

Por empezar, aunque ambos grupos presentaban bastante homogeneidad en cuanto a lengua nativa de sus participantes, esta no fue la misma en cada uno de los grupos: el experimental contó con mayor cantidad de angloparlantes, mientras que en el grupo de control fueron mayoría los estudiantes brasileños hablantes de portugués, una lengua más transparente y cercana al español. Además, tenían conocimientos de inglés como L2, por lo tanto, el español era su L3.

Por otra parte, a pesar de que ambos cursos contaron con la misma carga horaria (80 hs. reloj), el curso del grupo experimental se desarrolló bajo la modalidad intensiva (cuatro clases semanales de 5 hs. reloj durante un mes), mientras que el grupo de control asistió a clases durante un cuatrimestre (tres clases semanales de 2 hs. reloj). Una explicación tentativa para estos resultados es que han contado así con un período de inmersión más extenso y más ocasiones de interactuar con hablantes nativos.

Lo anterior, nos lleva a concluir que deberíamos ajustar esta prueba piloto y repetirla en el mismo curso *Español por niveles 3,* pero con modalidad de dictado intensiva como fue la del grupo experimental y con un grupo de estudiantes que en su mayoría tengan al inglés como L1. Con este cambio metodológico esperamos eliminar algunos inconvenientes en el grupo de control.

Por último, respecto del proceso de intervención en el grupo experimental, podríamos introducir varias modificaciones para mejorarlo. Estas consistirán en que la docente: a. haga mayor hincapié en el objetivo de cada actividad oral, b. estimule a los estudiantes a que reflexionen sobre los subprocesos de la producción oral (Planificación y codificación del mensaje preverbal, Supervisión del plan fonético y del discurso articulado, Evaluación);

c. explicite la variedad de estrategias susceptibles de ser utilizadas y d. también sería deseable, si el tiempo alcanzara, que se trabaje entre pares para que los participantes coevalúen mutuamente su desarrollo conversacional.

Conclusión

Nuestro objetivo como docentes de español lengua segunda o extranjera nos ha llevado a enfocarnos en modelos de aprendizajes orientados hacia la adquisición de mecanismos de autorregulación. Como ya se mencionó al exponer la literatura científica en la introducción, no hay acuerdo en si la enseñanza de las ECOs conlleva mejoras en el desempeño interaccional de los hablantes. Por ello diseñamos un proyecto de desarrollo sistemático y sostenido de estrategias comunicativas orales, con **énfasis en la metacognición,** y buscamos indagar su impacto en el desarrollo conversacional de estudiantes universitarios de español. No se pudo verificar un efecto muy significativo. Pero dado el tamaño de la muestra y que esta fue una intervención piloto, los resultados deben interpretarse con cautela. Nuestro próximo paso será mejorar la experiencia y repetirla tomando en cuenta lo que nos enseñó esta primera prueba. Ya que contamos con un panorama de las ECOs que declararon usar los estudiantes, nos proponemos asimismo identificar las que *efectivamente* emplearon en las instancias orales.

Pese a los límites que reconocemos en esta investigación, entendemos que da sustento a ciertas prácticas áulicas si buscamos generar en nuestros educandos aprendizajes profundos, significativos y transferibles. A la vez contribuye al conocimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos y extralingüísticos implicados en la producción oral en español tanto en lengua extranjera como primera.

Bibliografía

Benali, H. (2013) *Enseñanza de las estrategias de comunicación oral y escrita para mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes españoles de inglés.* Resumen de tesis doctoral supervisado por María Jesús Sánchez Manzano.

Camps, Ana y Marta Milian (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.* Buenos Aires: Homo Sapiens editores.

Casado Martín, Miriam.(2013) *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés* (Tesis de grado), Universidad de Valladolid, España.

Dolz, J. y S. Erard. (2000). "Metaverbal activities as an approach to teach spoken and

writing genres". En Rijlaarsdam y E. Espéret (Series Eds.) y A. Camps y M. Milian (Vol.

Eds.) Studies in writing. Vol 6, Metalinguistic activity in learning to write, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Castro Garcés, Angela Yiceli y Silvio Fabián López Olivera. (2014) "Communication Strategies Used by Pre-Service English Teachers of Different Proficiency Levels", *HOW, 21(1)*: 10-25.

Garbati, Jordana y Callie Madi.(2015) "Oral Skill Development in Second Languages: A Review in Search of Best Practices", *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 9,: 1763-1770, DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0509.01

Ibañez Moreno, Ana.(2013) "Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantesneerlandófonos en **Bélgica: un estudio de caso".** Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3731115.pdf

Ibáñez Moreno, Ana, July de Wilde, y Pol Grymonprez.(2010). "Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso", *IANUA Revista Philologica Romanica,*10:123-141.

Karmiloff Smith, Annette (1994) *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarollo*. Madrid: Alianza.

Machado, Roselia del Risco. (2008) *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua.* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

Martínez-Delgado, María.(2014) *Uso de estrategias de comunicación oral de los candidatos de*

ELE de nivel inicial (A1) en situación de evaluación, Tesina final de Master, sin publicar. Universidad Antonio Nebrija.

Nacey, Susan y Anne - Line Graedler (2013) "Communication strategies used by Norwegian students of English", *Corpora and Language in Use,* 1, (2013): 345-356.

Nakatani, Yasuo.(2005) "The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use", *The Modern Language Journal,* 89 (1): 76-91.

Nakatani, Yasuo. (2010): "Developing an oral communication strategy inventory", *The Modern Language Journal, 90* (2), 151-168.

Navarro Martí, Tomás. (2012) "¿Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2?", Instituto Cervantes: Madrid. Memoria de master

Poulisse et Al. (1990)*The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Foris: Dordrecht.

Rees-Miller, Janie. (2015): "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications", *TESOL Quarterly*, 27 (4). 679-689.

Rigway, Tony. (2010). "Listening strategies. I beg your pardon?", *ELT Journal*, 54 (2) 179-185. Oxford: Oxford University Press.

SIMPOSIO

Problemas actuales de la Teoría Literaria: fronteras, apuestas, diálogos

Coordinadorxs: Magdalena Uzín (UNC), Candelaria De Olmos (UNC), Nicolás Garayalde (UNC) y Facundo Boccardi (UNC)

Este simposio propone un espacio de debate y puesta en común de las problemáticas que atraviesan a la Teoría Literaria en la contemporaneidad. En un contexto marcado por el cuestionamiento desde la política neoliberal al trabajo de las ciencias humanas en particular, y de la producción de conocimiento y el trabajo científico en general, proponemos reflexionar acerca de nuestro campo de estudios específico en su diálogo con otras disciplinas, reafirmando el valor de su capacidad crítica y la potencialidad de sus aportes al análisis de las distintas formas en que los discursos construyen sentidos, comprenden/construyen el mundo.

Desde su constitución como un campo disciplinar específico, la Teoría Literaria se constituyó como un espacio permeable al diálogo con otras disciplinas en la permanente reconfiguración de su objeto de estudio.

Con el gesto fundante del formalismo ruso en las primeras décadas del siglo XX, la Teoría Literaria asume una actitud polémica y sienta las bases para uno de los rasgos que definen al campo: el cuestionamiento del sentido común, de los saberes establecidos y anquilosados, la revisión constante de sus propias categorías y postulados.

La mirada inmanente, centrada en el texto, de los formalistas se proyecta en las propuestas estructuralistas y su impacto en las ciencias humanas y sociales, pero también cede lugar a perspectivas que abren el texto a lo social, a las diversas formas de recepción, a la interacción con otros discursos (Bajtín, Mukarovsky, Angenot). El canon literario se abre a géneros populares y masivos, los lenguajes mediáticos y audiovisuales multiplican los soportes para los relatos, las nuevas tecnologías transforman las modalidades de recepción y consumo. Con un objeto en permanente redefinición, la Teoría Literaria se aboca tanto a la tarea de sumergirse en la discursividad social como a la de reafirmar el valor de lo literario para conocer y cuestionar el mundo que nos rodea.

En este panorama complejo y cambiante, propusimos los siguientes ejes para reflexionar acerca del lugar y las posibilidades de la Teoría Literaria en las particularidades de la universidad pública argentina en 2019, sin excluir otras propuestas: de la literaturidad y el texto autónomo a la apertura a lo social: literatura y otros discursos; la expansión del objeto: apertura del canon, géneros populares, borramiento de límites, redefiniciones de lo literario; categorías y problemas de la teoría literaria para pensar los lenguajes audiovisuales; modalidades de la lectura que nos proponen los cruces discursivos de la contemporaneidad; las TICs, y su posible impacto en las formas más canónicas de lo literario; Teoría Literaria, Teoría Feminista, estudios de género; Teorías de la literatura y teorías de la lectura; estudiar teoría y hacer teoría; y teorías y metodologías de los estudios literarios.

¿Qué escribe un cuerpo?
Experiencias lesbianas y sus inscripciones académicas, teóricas y militantes

CEBALLOS, FLORENCIA M. (CIFFyH - FFyH - UNC)
florceballos2@gmail.com

GIRAUDO, ROCÍO A. (CIFFyH - FFyH - UNC)
roxigiraudo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es un relato en el que se pondrá en interacción dialógica creaciones discursivas que provienen del ámbito académico, el artístico y la militancia. Estas textualidades se evidencian conformando un entramado de sentidos, en que praxis y discursos constituyen una *escritura fuera de los límites*. Nos concentramos en las producciones discursivas de val flores y Virginia Cano, reunidas por la reflexión sobre la escritura como un artificio crítico y la inscripción de conocimientos y saberes que en ella habitan y que de ella emanan, la plasticidad del lenguaje que habitamos y las potencias a invocar que emergen de las escrituras que son y hacen cuerpo para posibilitar nuevos horizontes de conocimiento. Saberes y conocimientos manifestados en la materialidad de la letra escrita, y es por ello que se nos vuelve accesible. Que, a su vez, se enuncia como un exceso que desborda los límites de lo textual. Este desborde se nos presenta como efecto de una experiencia. Esta experiencia -en/del límite- anuncia un punto de partida desde donde crear.

Palabras clave: cuerpo- experiencia- escritura

¿Qué escribe un cuerpo?

Del cuerpo para el cuerpo
con el cuerpo desde el cuerpo
y hasta el cuerpo

Antonin Artaud

¿Qué escribe un cuerpo? La Pregunta que se enuncia desde los comienzos de este trabajo es, en realidad, la pregunta que emerge en nuestro presente concreto que huye a la simbolización abstracta e intangible que puede volverse la teoría. No es extraño leernos pensando en teoría y praxis como campos separados que nos urge combinar, poner a

conversar. Ocurre, a menudo, que la lectura y la escritura, los conceptos, el *hacer* teoría absorben y ocupan nuestra materia sensible y aquietan nuestras cuerpas. Más aún cuando nuestro elemento es la letra escrita y no la hablada; sin la voz, como vestigio/fragmento del cuerpo, cedemos ante a otra materialidad que es el texto, a la palabra que se escribe, se erige como límite pero también como posibilidad de decir, de invocar.

¿Qué escribe un cuerpo? Es el desplazamiento necesario, para nosotras, de la pregunta spinoziana sobre qué puede un cuerpo. Traemos esta pregunta a este más acá de la escritura, que se presenta como la encarnación del cuerpo que parece que se ausenta cada vez que queremos encontrarlo sobre todo en estos espacios. La escritura como marcas/ huellas de la experiencia del cuerpo y como experiencia en sí misma se presenta como la posibilidad de acceso al cuerpo, de retorno hacia el cuerpo.

En una entrevista, Michel De Certeau relata cómo en un coloquio sobre el cuerpo, ninguno de los asistentes pudo encontrarlo ni definirlo, que se erigía como mito, como fragmento y no por certidumbre. Y es desde esa misma incertidumbre que escribimos y sólo ensayamos algunas ideas, como la de De Certeau (1997), que arriesga:

> Un tipo de cuerpo se define por medio de un sistema de opciones respecto a sus acciones. Pero también está definido por un conjunto de selecciones y codificaciones relativas a registros aún más fundamentales, como los límites del cuerpo (¿dónde termina?), las maneras de percibirlo y pensarlo (¿a través de sus actividades exteriores, su superficie, la apertura de su interior?) el desarrollo de los sentidos (¿el oído, el olfato, la vista?)...Cada sociedad tiene su cuerpo -igual que su lengua-. Al igual que su lengua, este cuerpo está sometido a una administración social. Obedece a reglas, rituales de interacción y escenificaciones cotidianas. Tiene igualmente su desbordamiento.

El cuerpo y su doble, la lengua, se presenta como un campo de sujeciones, de normas y límites pero también como el espacio de la potencia. Como lugar en el que habita la posibilidad del "desborde". No sólo como el constructo ficcional de lo que en cada espacio -coyuntura social histórica- se construye como legible y aceptable sino también lo peligroso que habita en él.

El cuerpo como espacio diferencial, atravesado por lo social interrumpido por lo singular. Cuerpo parlante, cuerpo escribiente. Manos, ojos y oídos lesbianos, feminizados, limitados, silenciados, que tejen su propio código y dialogan entre ellos, después de blasfemar a la absoluta soledad a la que fueron confinados, demuestran que estos cuerpos pueden otra-cosa.

Hasta hoy, no sé si me sucedieron esas vidas para que las escriba o yo las sucedí para poder escribirlas

Camila Sosa Villada, El viaje inútil.

Cuando nos animamos a dimensionar la escritura hacemos un ingreso a un espacio de la consciencia. Desplegamos un entramado de hilos, remontándonos a su estado más primitivo, en donde escribir nos expone a habitar la trama, el tejido, la red como espacios impropios y al mismo tiempo, paradójicamente, heredados.

Lo primero que aparece y se registra es la existencia y con ella una acción: hay. A través de los estudios lingüísticos decimos que el lenguaje es la demostración activa de una comunidad. Expresa una cosmovisión, da cuenta de una manera de concebir al mundo. En este sentido, el lenguaje es capaz de hacer efectiva la existencia. Cuál molino de agua, toma, circula, muta, transforma, depura, codifica y devuelve al cauce lo visible. Esta vez, ya no como acción orgánica sino refractada, tamizada por la malla de inteligibilidad que se monta en nuestros ojos ante la inminente escenificación de ser seres sociales.

Así, la escritura es un espacio, hay una actitud de haber, de estar siendo escrito. Es el acto performativo de existencia del mismo hecho que enuncia. Pareciera un callejón sin salida, condenado a recorrer los mismos senderos una y otra, y otra vez. Ocurre, en verdad, algo mucho más interesante que tan sólo diferente. Del mismo modo en que la vitalidad expresa el ciclismo, la escritura rehabita esta circularidad, con la destreza siempre en potencia de latir otra posibilidad.

Ante esta circularidad que cierra, atentan nuestras lecturas, nuestras sospechas de escrituras, en donde hacemos el esfuerzo por bifurcar a cada instante los sentidos, las significancias, construir lo espiralado como trayecto y apoderarnos de cada espacio que permanezca latente, potente, abierto.

Podemos relacionar lo que venimos pronunciando con la imagen caleidoscópica, que en cada movimiento compone una semiosis otra, instantánea y fluvial. Desde la mitología nos acercamos al relato, a la narración, como explicación de los acontecimientos ya sean cotidianos, extraordinarios o si esbozar una explicación acerca del origen del mundo. En este fragmento de experiencia, en este tiempo posmoderno, intelectual y disruptivo como constituyente, nos urge habitar el espacio de la duda, de la incertidumbre, de la pregunta para redistribuir el carácter explicativo de algunos relatos y para leer otras posibilidades de lo sensible.

Aquí hacemos referencia a la explícita selección que sucede al contar una historia. Lo inabarcable de la realidad como expresa multiplicidad de particulares, nos eyecta, en un

gesto revulsivo a elegir, a optar por otro recorrido. Buscar u ocupar determinada codificación para replicar mi particular, es la actitud poética que abre posibles, entre ellas, molestar. De esta manera, nos acercamos a agrietar la entidad supuesta y absoluta, siempre endeble, de universalidad. En este tono estético leemos y dialogamos con los textos poéticos en escena. Ahora bien, la escritura, como puesta en acto expresa el carácter singular e individual de la lengua. Se presenta como una tecnología, como un dispositivo que también tiene efectos sobre los cuerpos que la producen y sobre otrxs.

Se presenta como técnica adquirida, pues está inscripto en nosotrxs desde que nacemos en un determinado contexto espacio tiempo. Es una técnica desplegada por nuestros propios cuerpos, es decir aprendemos a escribir y producimos escritura. Dice val flores (2017) al respecto:

> El ejercicio de escribir no es algo que haga como una parte de mi vida, **es** mi vida y allí concurro diariamente a su abrigo y a su desgarro, que es a la vez, perplejidad y vacilación en cada palabra arrojada o retenida en la boca del tiempo, en cada lectura emprendida o abandonada en las manos del asombro. (p.10)

Para posibilitar una verdadera comunicación, que produzca efectos, que nos relacione con lx otrx, debemos correr el riesgo, perder el miedo, romper límites gramaticales de la escritura. Ingresar en la dimensión de lo peligroso que posee toda lengua y todo cuerpo. Lo peligroso, como dimensión fundamental de la experiencia con/en el límite, restituye el carácter de acontecimiento de la escritura que de disputa clasificaciones, ordenamientos y distribución. Definir qué entendemos por experiencia es una tarea que rebasa los límites de este trabajo, pero es importante entender algunas de sus dimensiones que respondan a la pregunta ¿Qué escribe un cuerpo? Significando las potencias que implica la experiencia lesbiana y sus inscripciones.

¿Qué entendemos, primero, como experiencia? En la entrada de la RAE sobre experiencia leemos

> Del lat. *experientia*.
> **1.** f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
> **2.** f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo
> **3.** f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
> **4.** f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.
> **5.** f. experimento.

Etimológicamente, siguiendo a Martin Jay (2009), la experiencia está ligada desde su origen al peligro

> La palabra inglesa *experience* deriva directamente del latín *experientia*, que denota 'juicio, prueba o experimento'. La francesa *experience* y la italiana *esperienza* pueden significar también experimento científico (cuando se las usa en forma indefinida) En la medida en que probar

> (experiri) contiene la misma raíz que *periculum* (peligro), hay asimismo una asociación encubierta entre experiencia y peligro, la cual indica que la primera proviene de haber sobrevivido a los riesgos y de haber aprendido algo del encuentro con dichos peligros (*ex* significa 'salida de'). (p26)

Para aproximarnos al espacio que nos convoca a la escritura, y la reflexión teórica y crítica nos tomamos a Teresa de Lauretis (1938), teórica feminista, que nos aporta una conceptualización de la experiencia en la dimensión de las construcciones de representación de los sujetos, fundamentalmente las mujeres, en producciones culturales/sociales significantes como el cine. De Lauretis (1984) entiende la experiencia como

> Un tipo de conocimiento internalizado a partir de la repetición secular y cotidiana de acciones, impresiones y significados [...] un proceso por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales. A través de este proceso uno se coloca a sí mismo o se ve colocado en la realidad social [...] Es al efecto de esa interacción lo que yo llamo experiencia (p. 252-253).

Por su parte, Roland Barthes (1915-1980) también va a reflexionar sobre la interacción entre quien escribe y la estructura social, de la que es parte y con la que interactúa. Para Barthes (1972) "el escritor es aquel para quien el lenguaje crea un problema, que siente su profundidad, no su instrumentalidad o belleza" (p. 48) o mejor "las palabras ya no son concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, sino lanzadas como proyecciones, explosiones, vibraciones, maquinarias, sabores; la escritura convierte al saber en una fiesta" (2014:100) La dimensión somática forma parte fundamental del encuentro del sujeto con su cultura y su lengua. Y, otra vez, la dimensión transgresiva como posibilidad de este lenguaje, que no será un instrumento sino que se presentará como posibilidad de transformar el saber -institucionalizado, ordenado y ordenador, clasificado y normalizado de la cultura- en una fiesta.

Finalmente, en nuestra genealogía de la experiencia adscribimos a algunas nociones que Michel Foucault (1926-1984) nos aporta a cerca de la experiencia, el cuerpo y el lenguaje. Desde sus inicios ligó al sujeto a la experiencia sensible o vivida como fuente de conocimiento, para luego hacer ingresar al pensamiento, a la historia, al lenguaje, a la estructura y praxis social como constituyentes y condicionantes de la experiencia del sujeto. Este sujeto está considerado en su dimensión somática y en su pensamiento que se materializa en lenguaje, al que considerará como sitio de la experiencia. Aquí la idea de sujeto es un sujeto ligado o "sujetado" a estructuras que lo contienen (ordenamiento social/simbólico) pero también por el azar y la emergencia de lo desconocido, por lo violento y peligroso que lo habita en su carácter "empírico trascendental" y en su condición de ser "desbordado por su ser propio". La experiencia realiza el movimiento de arrancar al sujeto de sí mismo para luego restituirlo transformado. Lo que entendemos por experiencia siempre tendrá efectos y allí yace su positividad. Es positiva y transformadora, características que la ligan a la transgresión, que evidencia los límites del sujeto y de la cultura en la que éste existe y por la que es constituido.

Dice Foucault (1996) "el lenguaje mismo es el espacio denso en el que dichas experiencias se hacen" (p13) a propósito de las experiencias transgresivas en las que podemos palpar los límites simbólicos y ontológicos. Estos límites devienen bordes que abren la posibilidad de lo que habita más allá, de salir al encuentro con lo prohibido, lo vedado, lo silenciado por la cultura. Para Foucault (1996) "la experiencia consiste en llegar a un punto de la vida que sea lo más próximo posible a lo inviable. Lo que se requiere es el máximo de intensidad, y al mismo tiempo, de imposibilidad" (p.15) Para quienes habitamos el discurso como posibilidad de vida es importante entenderlo "en su realidad material de cosa pronunciada o escrita" como productor poder y orden pero también de posibilidad de minar ese orden, de tornarlo frágil, de molestarlo, de afirmarse como "inquietud".

La experiencia se produce en el encuentro del lenguaje público (con su ordenamiento, rasgos comunes, normas, limitaciones) y la subjetividad privada (con su interioridad y materialidad singulares).

Entonces, ante la pregunta ¿Qué escribe un cuerpo? Comenzamos buscando -fragmentaria e inacabadamente- al cuerpo y su existencia en el lenguaje que tocamos, que leemos, que habitamos. Que somos por transitar -con nuestros cuerpos y nuestros pensamientos/lenguajes- espacios en que se juegan nuestros límites y los límites de la teoría. Desborde es el gesto fundamental que realizan Virginia Cano y val flores cuando escriben la experiencia en producciones teóricas, ensayos, investigaciones y poemas.

Están aquí, como nosotras, dialogando con el marco que las constituye y disputando sus bordes, sus límites. Es decir, propiciando una nueva experiencia académica, teórica y militante desde cuerpos sudamericanos, lesbianos, docentes que experimentan una nueva manera de escribir.

El devenir escritura -grafía- del cuerpo lesbiano

titubea mi lengua muerta, la que he perdido, la que me ha abandonado.
titubea mi lengua viva, la que he encontrado, la que me ha amparado.
Quiero mi lengua en la entre-pierna... Y la quiero puño,
y la quiero gesto. La deseo texto.

Virginia Cano

Ética tortillera(2015) y Nadie viene sin un mundo (2018) acusan su llegada cuando la fuerza feminista y los llamados estudios de género ya presentaban una visibilidad que no nos es ajena, no obstante emergen como corrimiento y disputa hacia algunas prácticas que, otra vez, nos dejan en la intemperie. Salir al encuentro de esta particular ética, que reflexiona sobre el ethos y la lengua nos empuja de este mismo escritorio y nos posiciona en otro-lugar. Escritas en pronombre personal "yo", que no se sabe universal, sino una primera persona (en) singular.

Se presentan como "ensayos", como escritura que posibilita el diálogo fructífero entre constructos teóricos y evocaciones subjetivas. Ensayo en diálogo abierto. Ensayo de posibles locus de enunciación, modos de decir, qué decir, quién dice, desde dónde dice. Ensayos que tienen su fuente en discusiones e intercambios con grupos de trabajo, con referencias teóricas que los preceden y condicionan, cartas, redes sociales, con las afectaciones y potencias de quien escribe. Ensayos que tienen su fuente en el cuerpo y lo que de él emerge e irrumpe como contestación a las instituciones que lo han moldeado, lo han silenciado desde que se erige como organismo vivo y peligroso. Como praxis, ensayo convierte al límite en frontera porosa y descubre que en una epístola entre amantes cabe la reflexión "sobre los modos de ser y habitar el mundo", una reflexión afectiva pero también teórica-conceptual filosófica y política.

Nosotras nos preguntamos ¿cómo investigar? ¿Cómo escribir? Virginia Cano lo responde desde un *ethos* impulsado por la *contaminación* y el *contagio*. El cuerpo contagia, los géneros se contaminan, los ámbitos de poder-saber se entrelazan. La lengua deseada/devenida texto que leemos acá proviene del cuerpo que antes o durante el ejercicio de la escritura, leyó, pensó, comió, se reunió con amigxs, amó, trabajó, se constituyó bajo formas distintivas del poder y de referencias teóricas y prácticas; y las excedió. Escribe desde un *yo* situado que evidencia la marca de la posición y el efecto que tiene sobre si los dispositivos de producción de subjetividad y saberes. El *ethos* que propone, ese modo de ser y habitar el mundo/yo lesbiano, de ningún modo se piensa universal y definitivo sino como "una de las maneras más directas de recordar(nos) el carácter contingente y falible de cualquier posición de enunciación y pensamiento" (Cano, 2017:35)

En su escritura afirma e insiste en la *crítica* o *el desvío* como manera de molestar o contestar en un balbuceo a las estructuras formadoras. Este desvío se produce desde este *ethos* inestable y estratégico, con su propio uso de la lengua, con los paréntesis que introducen algo donde había un final, con la x, con la @. La crítica que es, en definitiva, el pensamiento del y desde el límite; para Foucault, el franqueamiento del límite. Por esto, la crítica favorece la incertidumbre y el contacto. En este ejercicio crítico en que rompemos y exponemos los límites que contienen las estructuras de la lengua y el mundo, también nos rompemos y exponemos nosotras mismas. La incertidumbre y el asombro, quizá el olvido y la precariedad, es lo que nos espera cuando vivimos según una *(est)ética tortillera* que toma distancia del sujeto universal, de la verdad y la certeza, ubicándonos en un espacio fragmentario y desde la pregunta incesante. Una *(est)ética* que declina al juego de la verdad, pero no a la interrogación. Traducida en un *dis-cursus* tortillero como "idas y venidas, andanzas, intrigas [...] como el gesto de un cuerpo sorprendido en acción, y no contemplado en reposo" (Cano, 2017:51)

La escritura de Virginia Cano es la escritura sobre sexo, escrituras de múltiples voces y manos -como lo es ésta- referencias teóricas como metáforas transformadoras o, cita para

el contagio y la contaminación, que puede provenir del texto de un libro o del texto del cuerpo, de los trazos *porno-gráficos* de la inscripción de nuestros sexos y de nuestros besos. El texto, como el sexo, siempre será en trama, en agencia y afectación con lo ajeno, con lo externo. Su escritura es una (de)construcción de una posición de enunciación (el yo sujeto que habla y escribe está constituido por, al menos, *cuatro coordenadas básicas: eje est/ético, eje sexo-afectivo, eje geo-político y el eje narrativo*), una forma de citación y referencia (Wittig, flores, Lacombe) es un uso del término *lesbiana/tortillera* como modalizador de vida, es la crítica a las gramáticas y semánticas (uso de x, @) es la reinvención de la lengua para mantener/se/la/nos viva (*tortilengua, tortilectos, lesbodiccionario*) es lenguaje poético en la disputa conceptual.

Cano nos deja ver que, a pesar de que *nadie viene sin un mundo*, el mundo puede ser intervenido positivamente produciendo agencia, afectos y efectos. Presenta la propia vida como materia y ocasión de inquietud filosófica y recaudo epistemológico. Propone como dispositivo de producción de saber la *auto-producción, la autoteoría* y el principio de *autocobaya*. Desacralizando la unidad del yo universal que se afirma en la certeza y la verdad para mostrarlo como artificial/ficcional, como toda la filosofía, como toda la teoría, como toda la historia. El ejercicio de la crítica como ética tortillera.

Vivir en teoría- teoría para vivir

Esas son maneras de hablar de misterios
para los cuales
no hay palabras
-dijo don Juan-

Carlos Castaneda, Relatos de Poder.

En su texto *La intimidad del procedimiento,* val flores complejiza la palabra concepto lesbiana, ofreciéndole un recorrido como herramienta para construir conocimiento, como dispositivo de cuestionamiento ético, como exposición política, como expresión corporal y como agente de atracción. Es de este modo en que *lesbiana* comienza a ser la intersección de la experiencia refractada en la materialidad de una escritura y la pulsión deliberadamente desafiante de hacer vibrar las mallas de inteligibilidad que sostienen la homogeneización de las corporalidades. "La curiosidad es la seña inasible del temblor" (flores, 2017:16) nos recuerda val, la incertidumbre, la duda, la pregunta son las tecnologías que nos acercan al exilio voluntario de la opresión patriarcal. Cuestionar la realidad que me rodea, cuestionarme, impulsa hacia una construcción bastarda de experiencia. Decimos bastarda porque es necesario nombrar la invisibilización, en términos de no reconocimiento, de la existencia lesbiana, de la experiencia sexual lesbiana, y, a la vez, delata que la contracara de ese reconocimiento es la amenazante toma de la palabra. La voz expulsada, ininteligible es

la voz que pronuncia, es la voz que devela el carácter opresor porque usa, efectivamente, la misma lengua que la esconde para revelarse. Para erigirse en guardia y golpeando, en la cara que es toda falo, a la inverosímil tarea de repetir cual hábito, todos los mandatos patriarcales.

Es técnica reproductiva que también irrumpe, atacando al mismo sistema que la produce. En ese caso es una lengua "huérfana y bastarda porque se hereda y traiciona", práctica calibánica de apre(he)nder el idioma del amo para maldecirlo. Escritura del yo que hace tan evidente su existencia como sujeta anclada en un presente que la constituye y la interpela. Sujetas que hablan un lenguaje propio pero desde un marco común: "Extraer de la lengua normalizada una lengua extranjera, delirante, que haga estallar todo atisbo moral que gobierna nuestros modos de decir." (flores, 2017:17) Así, desarticula aquello con lo que disputa y rearticula creativamente otras maneras de habitar el marco común. En este sentido se desenvuelve su potencia política, en donde incertidumbre muta hacia intemperie, para expresar esta abyección de la cual la trama lesbiana es parte.

Ante esta movilidad, poética, ética, política, aparece un acercamiento hacia la corporalidad lesbiana que da cuenta de toda esta interseccionalidad que venimos desandando. "El cuerpo es un programa de guerra que descompone un estado estable y seguro de la lengua" (flores....) nos dice val flores, nosotras leemos, una y otra vez, este poder de la palabra de otorgar entidad, materialidad a la existencia. Es por ello que dialogamos con la serie textual, entre nosotras, y atravesamos este simposio como una instancia más de conversación, de actualizar en la teoría la molestia, la pérdida de equilibrio, la desnudez de la experiencia para construir otras voces e interrumpir esta malla fija y estática que enmarca lo posible. Dinámicas de ruptura, de preguntas, de intemperie, de incomodidad también son las posibles enunciaciones, hacer de ellas presencia en este espacio explica un afán por erosionar lo colectivo como normalizador y transmutarlo en potencia creativa desde donde ejecutar la actitud revulsiva y bastarda de la lengua.

¿dónde es aquí? **Ethos y la morada (im)posible**

Escribir es un gesto de astucia, insolencia y contagio.
(...) escribir es un modo de situarse en un espacio de cenizas,
allí donde poesía, teoría y práctica
se disuelven y pulverizan (...)
una seductora provocación a practicar
un pensamiento fronterizo, promiscuo, poroso.

valeria flores

¿DONDE ES AQUI? la pregunta incesante que resuena a lo largo de 25 poemas o prosas poéticas o escritura tortillera, la pregunta martillo que golpea a toda la filosofía. No es,

quizá, otra cosa que la pregunta por el ethos que devela Cano. Aquí es la morada, pero también el modo de ser y habitar el mundo. ¿dónde es aquí? por el espacio que se transita:" el suelo que transitamos" (7), " el escenario ambulante" (16) por su constitución "¿qué armas lo fabrican"(17).

Es la pregunta por el propio cuerpo, cada poema y el entramado que ellos construyen está plagado de imágenes concretas del cuerpo: carne, entraña, sangre, huesos, vómito. Clítoris, "una uña astillada enterrada en la memoria" (13); y su condición: infecto, herido, desintegrado. Es la pregunta por la lengua que es y emerge del propio cuerpo, como nombre y como palabra. La condición de herida, de infección, de guerra está vinculada a la misma idea que se tiene de la palabra y de la lengua que se presentan como exilio, como asfixia, como incomprensible; como el nombre, aborrecible. La búsqueda de la poeta de separar el cuerpo de su alfabeto. "me resisto a nombrar como se debe" (7) desvío para "rasgar el lenguaje" (22) "devoro mis propias palabras, soy una canibal masticando las vísceras de la intemperie" (10)

Quien enuncia propone ese movimiento experiencial hacia lo peligroso, hacia el límite de lo posible con la palabra encarnada y todo el cuerpo en metáfora. Propone el "zarpazo", "tambaleo", "despellejar", desgarrar el cuerpo y el lenguaje mismo. La escritura singular irrumpiendo en las reglas gramaticales. Siempre se comienza en minúscula, como el nombre propio y se termina sin punto final. Hacia el límite del orden extra textual también nombrando lo que hay que desgarrar junto al lenguaje y al cuerpo "funcionario criminal", "penitencia de la tradición" (15), "conspiración de escribas patriarcales" (9), "injusticia diseminada al prohibir el aborto" (8)

En toda esta pluralidad de sentidos y significancias que nos aproximamos a abordar, como curiosas y aficionadas lectoras, como fagocitadoras latentes de los recorridos textuales a los que nos hemos enfrentado, es que hoy hacemos uso del privilegio de estar presentes en esta casa académica y en este tiempo de reflexión para nombrar una vez más la existencia lesbiana, la escritura como potencia transformadora y espacio de agenciamiento y convocarnos al ineludible compromiso de cuestionar en cada paso todo gesto que desee opacar la decisión de convertir la realidad que nos rodea/interpela en un cuerpo de disputa desde la construcció desde un ethos singular que nos posibilite crear conocimiento más abiertos a otras posibilidades de vida.

Referencias bibliográficas

BARTHES, Roland (1972) *Crítica y verdad*. Buenos Aires. Siglo XXI. Traducción por José Bianco.

BARTHES, Roland (2014) *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires .Siglo Veintiuno Editores. Traducción por Nicolás Rosa Y Oscar Terán.

DE LAURETIS, Teresa (1984) *Alicia ya no: feminismo, semiótica y cine*. Madrid. Ediciones Cátedra S.A. Traducción de Silvia Iglesias Recuero

CANO, Virginia (2017) Ética tortillera: ensayos en torno al éthos *y la lengua de las amantes*. Buenos Aires. Editorial Madreselva.

CANO, Virginia (2018) *Nadie viene sin un mundo: ensayos sobre la sujeción e invención de unx mismx*. Buenos Aires. Editorial Madreselva.

flores, valeria (2017) *La intimidad del procedimiento. Escritura, lesbiana, sur como práctica de sí*. La Plata. Argentina. Editorial Popova.

FLORES, Valeria (2015) ¿dónde es aquí? Córdoba. Bocavulvaria ediciones.

FOUCAULT, Michel (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets Editores. Traducción por Alberto González Troyano.

FOUCAULT, Michel (1996) *Del lenguaje y la literatura*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica SA. Traducción por Isidro Herrera Baquero.

FOUCAULT, Michel (2014*) La Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. Traducción por Ulises Guiñazú

JAY, Martin (2009) *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires. Paidós. Buenos Aires. Traducción por Gabriela Ventureira.

SOLLERS, Philippe (1976) *La escritura y la experiencia de los límites*.Caracas. Venezuela. Monte Avila Editores. Traducción por Francisco Rivera.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. En línea en: https://dle.rae.es/?w=experiencia

VIGARELLO, G, "Histoires des corps: entretien avec Michel de Certeau", Esprit, 1982, 2, p. 179-90. *En Historia y Grafía*, Julio-Diciembre de 1997. Traducción: Alejandro Pescador. En línea en http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2010/07/michel-de-certeau-historias-de-cuerpos.html

El mundo entre paréntesis.
Liminaridad e inminencia en *Purgatorio* y *Anteparaíso* de Raúl Zurita

ZAMPINI, FABIÁN H. (Universidad Nacional de Río Negro)
fzampini@unrn.edu.ar

Resumen

La inquietud que motiva el presente trabajo es la de intentar reconocer en un área temprana de la obra de Raúl Zurita la operatividad de la noción de *inminencia*, que es también, y entre otras acepciones que el término asumiría en el desarrollo de su poética, la prefiguración de una utopía (es decir, su construcción, denodadamente perseguida a través, desde y por la palabra poética). La reescritura de los mapas, la deconstrucción de las cartografías, la inversión de los órdenes geográficos (las playas y cordilleras dislocadas de *Anteparaíso*, su segundo poemario; los desiertos alucinados de *Purgatorio*, su libro inicial) colocarán asimismo en el centro de la reflexión el estatuto teórico que, en la poesía de Zurita, asume ese país llamado "Chile". En Zurita, el territorio de Chile es el ámbito en el que se libra la batalla, definitiva, entre la violencia, en sus formas más extremas, y, resistiendo, la contestación del amor que sigue haciendo habitable ese espacio trizado, dislocado, pertrechado en la trinchera última que supone la poesía. Ese territorio en el que, desde siempre, la palabra de los poetas insistirá en la refundación celebratoria de la vida, propiciará asimismo la imagen que se compone por la convergencia del código excesivo de la naturaleza con las tensiones derivadas de la coyuntura histórica, todo ello reverberando en las proyecciones de la palabra poética.

Palabras clave: Zurita, poesía, inminencia, liminaridad.

El mundo entre paréntesis. Liminaridad e inminencia en *Purgatorio* y *Anteparaíso* de Raúl Zurita

Teoría de la inminencia

Néstor García Canclini propone una conceptualización del hecho estético en tanto la instauración de un espacio que antecede a la obra, una zona liminar que delimitaría aquello que se insinúa sin llegar a ser nombrado, en cuyo reconocimiento radicaría "una clave del arte contemporáneo". Aquello que Macedonio Fernández practicó con una "radicalidad

inaugural", Borges luego formuló, con notable concisión, en "La muralla y los libros" (García Canclini, 2014: 19). Es justamente ese programático ensayo borgeano –un manifiesto, acaso, de la ensayística del autor– el punto nodal desde el que García Canclini propondrá su estética de la inminencia. En "La muralla y los libros" Borges, luego de una deriva conjetural marcada por la emoción de intuir la presencia de un misterio, que él cifra en el orden de lo estético, el enigma del emperador chino, que eslabona la escritura, se resuelve en una sorprendente reflexión acerca de, precisamente, la naturaleza del hecho estético, "que no es otra cosa que forma", una forma reconocible en "la música, los estados de felicidad, la mitología, las caras trabajadas por el tiempo, ciertos crepúsculos y ciertos lugares" (1974a: 635).

La suspensividad que circunscribiría conceptualmente el hecho estético en tanto la "inminencia de una revelación, que no se produce", podría, acaso, reconocerse en la poesía del chileno Raúl Zurita, al modo de un archivo que se construye con las ruinas de un Chile roto, cuyos restos y fragmentos, recompuestos en una (contra)sintaxis territorial, aúnan todos los excesos y discontinuidades de un país que, en la poesía de Zurita, se llama "Chile", que es el mismo Chile (sus restos) y que, también, es radicalmente otro, ya que, como lo propone Andrés Fisher, el país que Zurita construye en su poesía

> es sólo posible ahí, en el lenguaje y esa existencia autónoma, no mimética, logra generar unas reverberaciones capaces de intensificar, de expandir la percepción del país (real) por parte de quienes la leen. (320)

Es el Chile que la poesía de Zurita compone, con los lastres marítimos de sus playas, con la soledad y todas las distancias de los desiertos del norte, con las cordilleras que –testigos del dolor y la injuria de allá abajo, pero también de esa maravilla que ha sobrevivido a todos los cataclismos– frecuentemente, como los cóndores que asedian sus cumbres, también en su poesía levantan vuelo.

El Purgatorio de Zurita

En 1979 Raúl Zurita publica *Purgatorio*, su primer poemario, y en él se reconoce el correlato textual de un periodo de honda crisis en la vida del poeta, tal como fuera referido repetidamente por él mismo en diversas circunstancias.[1] Las huellas del golpe de estado del 11 de septiembre de 1973, impresas tanto en el rostro de Zurita como en los sustratos más hondos de su poesía, surcarán el devenir de la obra, marcándola a fuego. En su presentación en *Memoria chilena*, el portal web de la Biblioteca Nacional de Chile, se refiere que en 1979

[1] Especialmente recomendable, entre muchas de las notables entrevistas que le fueran realizadas a Zurita, es la conversación que mantuvo en 2006 con el crítico, docente, periodista y poeta Cristián Warnken, en el célebre ciclo televisivo conducido por Warnken para la televisión chilena, *Una belleza nueva*. Copio aquí el link al video de la entrevista: http://www.otrocanal.cl/video/ral-zurita-viaje-a-travs-de-la-palabra

> apareció un libro de poesía que desconcertó tanto a lectores como a críticos de la época: el texto se titulaba *Purgatorio*, haciendo alusión directa a *La divina comedia* de Dante. En la tapa, una foto en blanco y negro mostraba un acercamiento de la mejilla del autor –el poeta Raúl Zurita– con una profunda huella como depresión geológica, que era, finalmente, la cicatriz de una quemadura autoinfligida en su rostro.

Este hecho, resultaría fundacional para la conformación de la obra poética de Zurita. El poeta, en una entrevista, refiere lo sucedido en los siguientes términos:

> Era el segundo año del golpe, en 1975, y estaba desesperado. Era un país tomado y unos militares me habían bajado a patadas de un bus de la locomoción colectiva. Me acordé de la famosa frase del Evangelio: si te abofetean la mejilla derecha pon la mejilla izquierda. Entonces fui y me la quemé, fue encerrado en un baño. Más tarde me di cuenta de que así había comenzado mi Purgatorio. (Tarrab, 2017: 582-583)[2]

En el poema XXII de *Purgatorio* el hecho es también referido en otro registro:

> Destrocé mi cara tremenda
>
> frente al espejo
>
> te amo –me dije– te amo
>
> Te amo a más que nada en el mundo (1979: 17)

La obra poética de Zurita se inicia bajo el signo del Purgatorio. El texto es una respuesta, desde las formas que ensaya la poesía, a la urgencia de la hora en un país que, tras las elecciones legislativas de marzo de 1973 –por las que el proyecto de la Unidad Popular sale momentáneamente airoso de la encerrona destituyente planteada por la oposición–, entra, literalmente, en el infierno el 11 de septiembre de ese año. Zurita vive intensa y dramáticamente ese período, que es, asimismo, el de la gestación de su poemario. No obstante, el libro, que finalmente publica la Editorial Universitaria en 1979, incorpora materiales producidos en un lapso que se inicia con anterioridad a 1973; de las siete secciones que componen el texto, (ocho, si consideramos lo que la crítica llamó "Antepurgatorio", es decir, los epígrafes y dedicatorias que encontramos a modo de pórtico en el poemario), la titulada "Áreas verdes", escrita en 1971, se publica inicialmente en 1972 en la revista *Chilkatun* y, luego, en 1975, en el único número de la revista *Manuscritos*, editada por el Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Chile.[3]

[2] Alejandro Tarrab remite en su trabajo a esa entrevista, por él mismo realizada a Zurita en 2004, "La herida de Dios. Conversaciones con Raúl Zurita", incluida en una antología mexicana de la obra poética zuriteana, al cuidado de Jacobo Sefamí y el propio Tarrab (*Mi mejilla es el cielo estrellado*. Saltillo, Coahuila: instituto Coahuilense de Cultura, Editorial Aldus, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes).

[3] El título con el que se conoce en esa ocasión al poema es "Un matrimonio en el campo". En relación con la significación de la aparición pública de la poesía de Zurita en ese mítico número de *Manuscritos*, José Miguel Oviedo señala lo siguiente: "El camino poético de Zurita está sembrado de extrañezas y rarezas: todo en él parece descentrado, anormal, insólito, como viniendo de ninguna parte, sin antecedentes. Recuerdo que la primera vez que leí algo de Zurita fue en el número único de *Manuscritos* (Santiago, 1975), esa revista-álbum

Ese libro inicial, así como en lo medular de la obra posterior, la presencia de la *Comedia* dantesca, será recursiva e insistente. Las horrorosas escenas del *Inferno* que el niño Zurita conociera a partir de la lectura en voz alta de su abuela italiana, se confundirán, en esos primeros años de la dictadura, con la barbarie del momento presente que la escritura poética asumiría como su materia; la poesía proporcionará los recursos para imaginar (para construir) una realidad alterna, ante la propia circunstancia en disolución: la invención de una lengua poética desafiando la indecibilidad del horror.

Justamente, los siete capítulos que organizan el espacio textual de *Purgatorio* espejarían la organización del "Purgatorio" dantesco (en la topografía de la *Comedia*, una montaña de siete cornisas destinadas, cada una de ellas, a la purgación de cada uno de los pecados capitales). En ese orden, Alejandro Tarrab señala el hecho, de enorme significación teológica, que implica el dictamen del Concilio de Trento, en 1562, ratificando la existencia del Purgatorio para el ámbito de la cristiandad. El correlato más evidente de ello se encontraría, tal como lo propone Jacques Le Goff, en el paso de un modelo binario (cielo - infierno) a otro en el que un tercer término, el Purgatorio, hace de ese binomio una tríada (1981: 10-13). Es por ello que, en términos de Tarrab, ese reasumido estatuto del Purgatorio

> se suma a la serie de factores que hicieron posible la concepción de estados intermedios; un porvenir matizado en el que se abren las posibilidades de trascendencia. El Purgatorio visto como un nudo de varias superficies: una tensión entre las fuerzas del Cielo y del Infierno. (Tarrab, 2017: 585)

Las referencias en el poemario tanto al discurso institucional médico (especificado en el campo de la psiquiatría) así como a la presencia disciplinatoria del Estado son notorias y estructurantes; el sujeto de la voz poética (contradeterminantemente feminizado) se ofrece como portavoz de un habla polifónica, en un conjunto intencionadamente carnavalizado, lo que promueve un modo de puesta en texto (que a su vez asume una ostensible dimensión política) tendiente a evidenciar lo oculto u ocultado, otorgándole voz a lo que el discurso monológico, que se yergue como tutor de lo permitido y lo silenciado en esos años, ha escatimado.

Otra característica constitutiva del libro se vincula a la intertextualidad establecida con diversos modos de las discursividades científicas, puntualmente del campo de las matemáticas, debida seguramente a la formación de base de Zurita en el campo de la ingeniería civil (carrera que no llegó a concluir). Esa matriz discursiva es acaso uno de los marcas de identidad textual de su poética, otorgándole un sesgo que resulta sorprendente en el contexto de su recepción inicial y que habilita a la crítica a postular el advenimiento, inaugural, de una manera poética que se distancia de la primacía de las escrituras que en

con la que un grupo de escritores chilenos entre los que se encontraban Parra y Lihn, querían sacudir la atmósfera de silencio que había caído como una pesada losa sobre Chile, en lo más crudo de la dictadura de Pinochet. *Manuscritos* quería decir, de algún modo: 'Estamos vivos'" (2017: 399).

ese momento continuaban detentando la centralidad hegemónica en el campo de la poesía chilena del Siglo XX (Pablo Neruda, Nicanor Parra, Gabriela Mistral, por sólo mencionar los más notorios).

Zurita instaura un registro poético cuya novedad no resulta inadvertida y, en *Purgatorio*, ello se manifiesta a partir de referencias a la geometría no-euclidiana, los juegos algebraicos, la teoría de conjuntos y, muy sugestivamente, por un modo de razonamiento lógico que se apoya en la estructura del silogismo categórico; asimismo, organiza la disposición estrófica apelando a proposiciones numeradas que siguen el desarrollo demostrativo del teorema a partir de la presentación de un axioma inicial que suele ser negado por un enunciado que lo contradice y posteriores proposiciones que modulan los iniciales. Vaya como ejemplo uno de los textos que integran la tercera sección del poemario titulada "El desierto de Atacama":

EL DESIERTO DE ATACAMA III

i. Los desiertos de atacama son azules

ii. Los desiertos de atacama no son azules ya ya dime

lo que quieras

iii Los desiertos de atacama no son azules porque por

allá no voló el espíritu de J. Cristo que era un perdido

iv. Y si los desiertos de atacama fueran azules todavía

podrían ser el Oasis Chileno para que desde todos

los rincones de Chile contentos viesen flamear por

el aire las azules pampas del Desierto de Atacama (Zurita, 1979: 34)

Anteparaíso: una teoría poética

La crítica zuriteana ha coincidido en reconocer en la obra de Raúl Zurita una teoría poética implícita fundada en una acaso desmesurada apuesta de base: la reescritura de la *Comedia* dantesca. El crítico Iván Carrasco Muñoz lo plantea en los siguientes términos:

> El proyecto poético de Raúl Zurita consiste en reescribir la *Divina Comedia*, de Dante Alighieri, pero a partir de una concepción distinta de la actividad literaria, fundamentada en la teoría de las acciones del grupo CADA [Colectivo de Acciones de Arte]. Tomando como punto de partida una situación de marginalidad con respecto al arte de la metrópoli (arte nacional), se postula la integración de arte y vida, lo cual implica una práctica de transformación de los soportes sociales, corporales y espaciales de la escritura y supone el intenso manejo de la alegoría. (69)

En ese orden, los primeros tres poemarios publicados por Zurita, *Purgatorio*, *Anteparaíso* y *La vida nueva*, dialogarán intertextualmente con las tres grandes secciones del poema dantesco: "Inferno", "Purgatorio" y "Paradiso". Al modo de la operación escenificada en el "Pierre Menard, autor del *Quijote*" borgeano, el proyecto poético de Zurita se ceñiría, en lo medular, a escribir su lectura (sus recurrentes lecturas que datan de la infancia) del poema de Dante. El propio Zurita ha planteado en alguna ocasión que su empresa de traducir la *Comedia*, nunca abandonada pero también genéticamente inconclusa, se constituiría como la culminación de su trabajo literario.[4] Sugestivamente, desde la perspectiva del propio poeta, el conjunto de su obra (su "obra visible", cronológicamente dispuesta, parafraseando a Borges) se propondría como espacio liminar, prólogo o umbral de la otra, "la subterránea, la interminablemente heroica, la impar" (Borges, 1974b: 446): la traducción de la *Comedia*.

Anteparaíso es el segundo poemario de Zurita y se publica en 1982. Se trata de un libro que ratifica la singularidad de una poética que se manifiesta disruptiva y contracanónica, más allá de su matriz irrecusablemente lírica. En el texto, entre otros aspectos de interés, se evidencia lo que Iván Carrasco llamó "la expansión del significante", en tanto "procedimiento central de su escritura" (69). A la intervención realizada en el poemario anterior sobre piezas de la comunicación médica, generando con ello el efecto de palimpsesto (la nota de una psicóloga solicitando una interconsulta a un colega, los electroencefalogramas que se disponen como la superficie de escritura de los textos de la sección final del poemario, entre otras) aquí se le suma la ejecución de un proyecto espectacular de *land art*: la escritura de un poema en el cielo de Nueva York titulado "La vida nueva", para lo cual se contó con 17 aviones, lo que años después tendría su secuela en la escritura poética en la superficie del desierto de Atacama.

En la conferencia leída en ocasión de su aceptación del Premio Iberoamericano de Poesía Pablo Neruda, en 2016, Zurita sostiene, apasionadamente, que ante la evidencia del infierno, el umbral del paraíso –el "anteparaíso"– es lo más cercano a una forma de la felicidad precariamente posible para la especie humana. Ello mismo había sido formulado, años atrás, en el prefacio de la edición española de *Anteparaíso*:

> *Anteparaíso* fue concebido como un recorrido, como una trayectoria que comienza con la experiencia de todo lo precario y doloroso de nuestras vidas y que concluye con el vislumbre de la felicidad. Yo nunca escribiré el *Paraíso*, aún cuando algo así hoy pudiese ser escrito; pero incluso si ello es posible, sólo lo será como una empresa colectiva en la cual la vida de cada ser que pisa la faz de esta tierra devenga en la única obra de arte, en el único poema, en la única Pietá digna de nuestra admiración. Yo no lo escribiré, pero ése es el final que deseo (2016: 8).

[4] Tal como sugiere Edgardo Dobry en el contexto de una entrevista a Zurita: "La última vez que nos vimos me contaste que estabas traduciendo el *Inferno* de Dante. Me pareció interesante porque es evidente que Dante es una referencia a lo largo de toda tu poesía, y creo que incluso *Zurita* puede leerse como tu propio *Inferno*. Pensé, en ese momento, que habías escrito, en cierto modo, toda tu obra para llegar por fin a Dante, a la propia *Comedia*, que ahora estás traduciendo."

Por el solo hecho de situarse en ese arrabal del Paraíso, por el solo hecho de permitirse imaginarlo, el arte es, enfatiza Zurita, la más alta de las obras humanas. Su sola existencia constituye una denuncia enfática del crimen que mancha la historia de la estirpe humana; por la abrumadora evidencia del arte, el crimen es más abominable, la violencia más brutal. Si el arte no existiera, continúa el poeta, la barbarie sería la norma; pero, para nuestro bien, existe, y ese "vislumbre de la felicidad" (Zurita, 2017b: 175), ese umbral, ese "anteparaíso", es la estrella de resonante fulgor que nos guía en la inmensa noche.

Entre las muchas lecturas que el libro ha propiciado, prevalece acaso la que encuentra en él una alegoría, tan oscura como esperanzadora, de un Chile que se aproximaba a cerrar el primer decenio de la dictadura iniciada en 1973; Juan Soros, en ese sentido, y apelando a reflexiones de Michel de Certeau y Jacques Lacan, planteará que en *Anteparaíso*, a partir de la relación de tres categorías de índole espacial –"lugares reales", "espacios simbólicos" y "paisajes imaginarios"–, sería posible pensar el paisaje chileno en las coordenadas de un imaginario político anclado en "el lugar real y su trauma" desde el que se yergue el simbolismo del paisaje subvertido, carnavalizado de la poesía zuriteana.

Siguiendo las sugerencias de esa lectura, el poemario de 1982 tematizaría el contexto funeral del duelo en tanto "rito de separación breve", en el sentido de suspensión de la vida social y apartamiento necesario para quedar en compañía de la memoria de quienes ya no están y restañar con ello el desgarramiento de la pérdida. La suspensión de la vida que el duelo propicia se complementará con su aparente contracara, la inminencia de lo que renacerá tras la sutura de la herida, planteada por Zurita en términos de "utopía"; justamente, la primera sección de *Anteparaíso* se titula "Las utopías". Transcribo uno de los poemas de la serie:

LAS PLAYAS DE CHILE IV

Celestes clavaron esos cielos:
Usted era apenas el horizonte
en las playas de este calvario

i. Las playas de Chile fueron horizontes y calvarios:
desnudo Usted mismo se iba haciendo un cielo sobre esas
costas de nadie

ii. Por eso las cruces también se llamaron playas de Chile:
remando esos botes se acercaron a ellas pero sin dejar

estelas en el agua sino sólo el cielo que soñaron

celeste constelándose sobre esas miserias

iii. Por eso ni los pensamientos sombrearon las cruces de este

calvario donde es Usted el cielo de Chile desplegándose

sobre esas miserias inmenso constelado en toda

la patria clavándoles un celeste de horizonte en los ojos (Zurita, 1982: 28)

Todo poema es un poema de amor, repetirá con insistencia Zurita, ya que su sola existencia implica la denuncia de todas las formas que asume la barbarie. Toda obra de arte es el correlato de una tentativa, tan heroica como desesperada, de circunscribir el mal, de conceptualizar el dolor más extremo que la palabra no puede, ni remotamente, evocar: el horror es más grande que la palabra "horror"; no obstante, también el amor es infinitamente mayor que la palabra "amor". Entre esas polaridades extremas –el infierno y el paraíso– se encuentra el purgatorio de la poesía. Ante la inminencia de la muerte, la urgencia del amor se hace más perentoria. La historia del arte –ese catálogo de ruinas, esos restos a los que nos aferramos en medio de los sucesivos naufragios que eslabonan la historia humana– supone el registro cronológico de las recurrentes y sucesivas derrotas sufridas en la batalla por hacer del mundo "una obra de arte". Añade Zurita:

> Le correspondió así a la poesía, es decir, a los escombros triturados de una lucha hasta hoy perdida, ser el descomunal registro de la violencia y paralelamente el registro no menos descomunal de la compasión. (2019: 5)

Una compasión como la del temible Aquiles quien, ante un Rey Príamo arrodillado a sus pies y bañado en lágrimas, rogando por la devolución del cuerpo de su hijo, finalmente cede, para que el Rey, y toda Troya arrasada, puedan iniciar su luto. La *Ilíada* jamás debió ser escrita porque ello habría significado que esa ciudad –y las innumerables Troyas que se sucederían en los siglos venideros– no habría sido destruida ni sus gentes diezmadas; no habría habido innumerables reyes Príamo implorando por los restos de su hijo, ni incontables Antígonas pidiendo por la sepultura de su hermano, ni poetas, como el propio Zurita, entonando cantos para los amores desaparecidos de las madres de todas las plazas del mundo.

Hubiera sido deseable que no hubiese sido así, pero así sucedió y, muy probablemente, así seguirá aconteciendo. Y allí –aquí– seguirá la poesía haciendo el catastro de la desgracia, enfatiza Zurita, pero también dejando constancia del vislumbre de una felicidad tan utópica como irrenunciable.

Referencias bibliográficas

Biblioteca Nacional de Chile. El desierto, la cordillera y los mares de Chile. Raúl Zurita (1950). *Memoria Chilena*. En línea en: http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3669.html. Consultado en marzo 2020.

Borges, J. L. (1974a). La muralla y los libros. En *Otras inquisiciones*. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 633-635.

(1974b). Pierre Menard, autor del *Quijote*. En *El jardín de senderos que se bifurcan. Ficciones. Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 444-450.

Carrasco Muñoz, I. (1989). El proyecto poético de Raúl Zurita, *Estudios Filológicos*, 24, 67-74.

Dobry, E. Conversación con Raúl Zurita. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. En línea en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/conversacion-con-raul-zurita/html/ed82a605-735d-46ee-9648-cf6455f8900d_2.html Consultado en marzo 2020.

García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores.

(2014). ¿Por qué hay literatura y no más bien nada?. En *Literaturas compartidas*. Ed. Teresa Basile y Enrique Foffani. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Colectivo crítico, 11-25.

Fisher, A. (2017). Áreas (zonas, rutas). En Raúl Zurita. *Obra poética (1979-1994)*. Potiers: CRLA - Archivos, Córdoba: Alción Editora, Nº 67, 317-322.

Le Goff, J. (1981). *El nacimiento del Purgatorio*. Madrid: Taurus.

Oviedo, J. M. (2017). Zurita, un 'raro' en la poesía chilena. En Raúl Zurita. *Obra poética (1979-1994)*. Potiers: CRLA - Archivos, Córdoba: Alción Editora, Nº 67, 399-404 [también en: *Hispamérica. Revista de Literatura*, N° 39, 1984, 103-108].

Soros, J. (2017). "El paisaje después de la batalla". Tensiones entre luto y utopía en *Anteparaíso*. En Raúl Zurita. *Obra poética (1979-1994)*. Potiers: CRLA - Archivos, Córdoba: Alción Editora, Nº 67, 109-137.

Tarrab, A. (2017). Intertextualidad científica en *Purgatorio* de Raúl Zurita. En Raúl Zurita. *Obra poética (1979-1994)*. Potiers: CRLA - Archivos, Córdoba: Alción Editora, Nº 67, 580-604.

Yarza Gómez-Galarza, I. (2017). La recepción de *Purgatorio* (1979), *Anteparaíso* (1982) y *La vida nueva* (1994). En Raúl Zurita. *Obra poética (1979-1994)*. Potiers: CRLA - Archivos,

Córdoba: Alción Editora, Nº 67, 207-232.

Zurita, R. (1979). *Purgatorio*. Santiago: Editorial Universitaria.

(1982). *Anteparaíso*. Santiago: Editores Asociados.

(2016). Yo no quiero que mi amor se muera [Introducción]. En *Anteparaíso*. Madrid: Visor, 7-9.

(2017a). *Obra poética (1979-1994)*. Edición crítica. Benoît Santini (coord.). Potiers: CRLA - Archivos, Córdoba: Alción Editora, Nº 67.

(2017b). El poema en medio del infierno: Discurso de recepción del Premio Iberoamericano de Poesía Pablo Neruda, 2016. *Zama*. 9. 173-176.

(2019). La demencial apuesta de la poesía. *El Cultural*. Suplemento de *La Razón*, 224, sábado 02 nov 2019, 2-5. En línea en: https://d1dxvryen9goi5.cloudfront.net/wp-content/uploads/2019/11/EC_224.pdf Consultado en marzo 2020.

La narración como tecnología de género.
Entre Propp, Lotman y de Lauretis

UZIN, MARIA MAGDALENA (CIFFyH-UNC)
magdalenauzin@gmail.com

Resumen

El presente trabajo inicia con una reflexión sobre la función de la narración (en tanto estructura discursiva) como tecnología de género, en palabras de Teresa de Lauretis. Es decir, como un discurso "con poder para controlar el campo de significación social y entonces producir, promover e implantar representaciones de género" (de Lauretis, 1987), entendiendo género como "un aparato semiótico, un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc.) a los individuos en la sociedad" (ídem) a partir de la(s) diferencia(s) sexual(es) (o sexualizadas).

Para ello retomaremos algunas definiciones de la narración como estructura discursiva primaria (Barthes, Angenot), para luego centrarnos en el recorrido propuesto por de Lauretis en el capítulo "El deseo de la narración" en *Alicia ya no* (1992). La autora aborda allí desarrollos de teóricos de la literatura como Vladimir Propp o Juri Lotman, para pensar de qué manera la estructura fundamental del relato implica una construcción binaria y heteronormativa del sistema sexo género, e indagar en las posibilidades simbólicas de una nueva forma de narrar no androcéntrica, no binaria, no heteronormada.

Por último, abordaremos algunos productos de la industria cultural del siglo XXI, para pensar en qué medida es posible reescribir las matrices de los relatos populares y las de la ficción literaria, como las películas *Valiente* y *Maléfica*, (2012 y 2014, Disney), y la serie *Dark* (2018-2020, Netflix).

Palabras clave: Narración, tecnología, género, industria cultural.

La narración como tecnología de género

Narrar, para dar sentido al mundo

Desde el estructuralismo a la sociocrítica, la narración ocupa un lugar central en la reflexión sobre los modos de puesta en discurso. Como señala Marc Angenot en la formulación de las bases conceptuales de su propuesta, narrar y argumentar son las dos formas fundamentales

que adopta la discursividad social (Angenot,1998: 69). En la "Introducción" al *Análisis estructural del relato*, Barthes sostiene que el relato (o la narración), es "internacional, transhistórico, transcultural: el relato está allí, como la vida" (Barthes, 1972: 9). En un trabajo menos difundido sobre la publicidad, el mismo autor afirma que:

> De hecho, mediante la articulación de los dos mensajes, el lenguaje publicitario (cuando está "logrado") nos abre a una representación hablada del mundo que el mundo practica hace mucho tiempo, y que es el "relato": toda publicidad "dice" su producto, pero cuenta otra cosa (es su denotación); tal es la razón de que no podamos sino colocarla en el mismo orden que esos grandes alimentos de la nutrición psíquica (según la expresión de R. Ruyer) que son para nosotros la literatura, el espectáculo, el cinematógrafo, el deporte, la prensa, la moda: al tocar el producto mediante el lenguaje publicitario, los hombres le asignan sentido y transforman así su mero uso en experiencia del espíritu. (Barthes, 1993: 239)

La narración es, entonces, una forma elemental de *dar sentido*, de hacer comprensible, inteligible al mundo, y en ese hacer comprensible el mundo, hace inteligibles a los sujetos, a lxs otrxs y a mí mismx.

Algo similar afirma Juri Lotman en "El origen de la trama" (texto al que volveremos más adelante): "La trama representa un poderoso medio de darle sentido a la vida" (p. 182). La construcción de la narración como trama o ficción es el modo en que aprendemos a descomponer el flujo de los acontecimientos en unidades separadas, y a otorgarles significado interpretándolas semántica y sintagmáticamente, atribuyéndoles sentido y una relación de causa-efecto.

Como sucede en otros campos disciplinares, al revisar las principales teorías de la narración, la mirada crítica de la teoría feminista revela que, tras su pretendida universalidad, los esquemas narrativos fundamentales tienen un claro sesgo de género: el arquetipo del relato es el recorrido del héroe, que es un varón (se sobreentiende cis, heterosexual). Como lo había hecho Gayle Rubin en su crítica a los relatos de la antropología de Levi Strauss y del psicoanálisis de Lacan (Rubin,1986), en el capítulo 5 de *Alicia ya no* (1992) Teresa de Lauretis revisa las propuestas de Roland Barthes, Vladimir Propp, y Juri Lotman, ente otros, para reconocer en ellas una particular tecnología de género que configura subjetividades a través de la narración.

La narración: del origen al deseo

El punto de partida de Teresa de Lauretis es que, tanto en el cine como en el psicoanálisis o en las teorías del lenguaje, se niega a la mujer la posición de sujeto, se la relega al lugar de objeto y fundamento de la representación. La mujer no es el sujeto autorizado a enunciar esos discursos, sino solamente el objeto representado en ellos, porque la posición de enunciador, por más que se presente revestida de neutralidad, se define en los mismos términos en que se define el sujeto masculino. El género, para de Lauretis, se construye

como *representación* y *autorepresentación*, es producto de tecnologías sociales, como el relato y el cine, de discursos institucionales, prácticas críticas, prácticas cotidianas.

> *¿De qué otro modo podrían proyectarse los valores sociales y los sistemas simbólicos en la subjetividad si no es con la mediación de los códigos […] que hacen posibles tanto la representación como la auto-representación?* (1992: 13)

En el capítulo 5, "El deseo de la narración", de Lauretis retoma la definición de Barthes de la narración como universal, y su conclusión en el mismo trabajo que relaciona "la oración, la narración y el complejo de Edipo" en el desarrollo psíquico del niño (de Lauretis, 1992: 167, citando a Barthes 1972: 43). La autora distingue entre Narración, texto conformado por unidades y sus relaciones, y Narratividad, dada por el funcionamiento y los efectos de esas unidades, que es el objeto de la teoría narrativa. Pero, observa de Lauretis, aún en esta perspectiva, en los desarrollos de la teoría de la narratividad que atienden a "los procesos estructuradores y desestructuradores, incluso destructivos, en curso en la producción textual y semiótica" hay una deshistorización del relato y del sujeto, una universalización del proceso narrativo.

En la propuesta de de Lauretis, la subjetividad se constituye en la relación entre narración, significado y deseo (la narración, la oración y el Edipo que para Barthes configuraban el "yo" hacia los tres años del niño), es decir, el sujeto es engendrado por el proceso de su implicación en los géneros narrativos. El desarrollo en la Historia de la forma narrativa (ya sea en su forma de ficción, como en su forma de ritual) implica una transformación que se predica de un héroe o sujeto mítico. Esta perspectiva descansa en el supuesto de la diferencia sexual. Medusa y la Esfinge son figuras o marcas por la que pasa el héroe (Perseo, Edipo); semánticamente asociadas a la *frontera,* el *limen*, el umbral de la cueva o el laberinto; metáfora del límite simbólico entre naturaleza y cultura, la prueba impuesta al hombre. Esto, más allá de las transformaciones en los relatos del mito que se puedan dar en el transcurrir de los siglos y la evolución de los modos literarios, persiste tanto en los relatos populares o masivos como en las formas literarias más "elevadas": el *Ulises* de Joyce como el héroe de *Dark* reescriben relatos míticos de la cultura griega antigua.

El interrogante es ¿cuál sería la posibilidad de una historia desde el punto de vista de Medusa o de la Esfinge? Esto remite a una lectura de Freud que señala que las mujeres *son* la pregunta, no pueden *enunciarla* La pregunta es entonces *¿Qué es la feminidad para los hombres?* ¿Cómo podría narrarse la historia de quien está siempre en el lugar de engranaje que permite el discurrir de la historia, el umbral que debe atravesar el héroe para desarrollar la trama[1]?

---

[1] También Deleuze y Guattari proponen una idea similar en relación a la obra de Kafka en *Kafka. Por una literatura menor*

En este punto volvemos con de Lauretis al trabajo pionero de Vladimir Propp, *Morfología del cuento*, considerado dentro del marco del formalismo ruso, que se centra en el análisis de la forma de los relatos folklóricos. Propp distingue en la estructura de los relatos una serie de 31 acciones que, en sus variantes de superficie, constituyen una secuencia narrativa común para los diversos relatos que configuran su corpus de análisis. Al relevar esas acciones, encuentra que son llevadas a cabo por lo que él llama esferas de acción o roles, que no se identifican con los personajes como los describe el relato. Propp unifica la esfera de acción de «la princesa y su padre», ya que, señala de Lauretis, ambos ocupan la misma posición para llevar adelante o dar lugar a ciertas acciones. Esta unificación se deriva del papel histórico de estos personajes en la sucesión dinástica, la transición entre las formas de sucesión y transferencia del poder entre un sistema de transmisión del poder por línea materna y uno patriarcal. En un trabajo menos conocido sobre el mito de Edipo, Propp vincula esa trama con el establecimiento del patriarcado, la importancia de la función paterna, el tema de la búsqueda del padre ("Edipo a la luz del folclore", p 22 y 23). Al referirse al motivo de la profecía en el mito de Edipo y en otros mitos similares, afirma:

> La sucesión de padre a hijo es una forma tardía. El poder no siempre pasaba del padre al hijo por la vía masculina. El poder pasaba del padre al hijo a través del yerno, es decir, del marido de la hija, se transmitía por tanto a través de la mujer, del matrimonio (p. 23)

Es decir, el rol de la hija del rey, la princesa, era, en esas formas primitivas que persisten en el mito (y que llegan a nuestros días en la persistencia del mito), un pasaje, un engranaje de transmisión del poder, pero nunca quien detenta ese poder.

De Lauretis retoma también un trabajo de Juri Lotman, "El origen de la trama"[2]. Allí Lotman señala dos mecanismos de generación de textos: mito y trama.

En primer lugar, el mito. El discurso mítico presenta acontecimientos sin principio ni final, sujetos a un movimiento cíclico, que vinculado al ritual configura un mecanismo para asegurar la regularidad de los ciclos de la vida y la naturaleza. El mito identifica y unifica diversas esferas del mundo: la noche, el invierno y la muerte no sólo se asemejan, son diferentes manifestaciones de lo mismo. Se trata de una función casi científica en un mundo pre científico: el mito cumple las funciones de establecer distinciones, clasificar y regular, reduciendo "el mundo de excesos y anomalías que rodeaban al hombre a normas y sistemas" (Lotman, 1979: 162). Aun cuando estos textos parezcan ser textos con trama en los recuentos que hacemos de ellos, no lo son, no relatan acontecimientos únicos, sino momentos en un ciclo que sólo tiene sentido en su repetición. Pero este mecanismo cíclico de generación textual requiere una contrapartida: el relato de la anomalía, la interrupción de

[2] Se trata de un artículo que de Lauretis cita en su versión en inglés, en la revista *Poetics Today* en 1979 y cuya publicación original (según la publicación citada) es de 1973. La traducción de las citas textuales de este texto es propia.

ese orden: "La reparación de eventos únicos y azarosos, crímenes, calamidades –cualquier cosa considerada como la violación de un cierto orden primordial- fue el núcleo histórico de la narración con trama" (p. 163). La trama (*plot* en inglés, rasgo constructivo de la ficción) se caracteriza por su desarrollo lineal, con un principio y un final definidos. Frente al mito que construye un orden del mundo, la trama, la estructura base de la historia y la novela, presenta la anomalía, el exceso, el hecho singular, lo que contraviene o excede el orden. La trama lineal es históricamente específica; pero el esquema mítico se sigue imponiendo a los personajes literarios. Para Lotman la trama es un "poderoso medio de dar sentido a la vida", porque "reconcilia lo mítico y lo histórico, la norma y el exceso, los órdenes temporal y espacial, individuo y colectividad". (de Lauretis, 190-191)

Al analizar numerosos ejemplos del modo en que los textos narrativos (desde narraciones medievales a Shakespeare o Dostoievsky) trasladan a una estructura de trama o argumento el relato del mito, Lotman señala que toda trama tiene como situación inicial un espacio dividido por una frontera, y un *único* personaje puede cruzarla, aunque la trama lo desdoble. Los Antagonistas del héroe están fijos en puntos determinados de la trama. Retomando las funciones de Propp, las simplifica a dos funciones repetibles infinitamente: entrada y salida (de un espacio cerrado). Ese espacio puede ser interpretado como cueva, tumba, casa, mujer, figuras que tienen en común los rasgos de oscuridad, calor, humedad; la entrada es tanto muerte, como concepción, como vuelta a casa. (Lotman 168, de Lauretis 1992: 188)

Los personajes del texto con trama, por tanto, pueden ser móviles y desplazarse con libertad en relación al espacio de la trama, pueden variar de lugar, cruzar la *frontera*. O pueden ser inmóviles, y entonces son una función del espacio de la trama.

En este esquema, subraya de Lauretis, el héroe es siempre masculino, más allá de su género textual, porque el obstáculo es femenino (útero): el sujeto mítico se constituye como *ser humano* y *masculino*: principio activo de la cultura, creador de diferencias, construyendo el orden del mundo. La mujer, en el esquema fundamental de la trama que traduce a argumento el relato del mito, es un elemento espacial, *topos*, resistencia, matriz y materia.

Aun cuando un personaje sea descrito como mujer, como femenino, llevar a cabo el recorrido del héroe es llevar a cabo una tarea definida desde el mito como masculina.

A partir de estas propuestas, de Lauretis propone que la función de la narración es la proyección de las diferencias, ante todo, de la diferencia sexual (del texto a la cultura). El Lector/a, al identificarse con los sentidos construidos en la trama, queda definido dentro de una de las dos posiciones posibles: masculino-héroe-humano; femenino-obstáculo-frontera. Edipo (mito analizado por Lotman y Propp) es en estos esquemas la figura arquetípica de la narración: momento de crisis y afianzamiento del patriarcado, es el héroe trágico en búsqueda de su identidad; pero también es arquetipo del proceso psíquico que lleva al niño a ingresar al orden simbólico del padre.

La pregunta que plantea de Lauretis, y que es la búsqueda de muchas teóricas y creadoras feministas, es entonces, si es posible una narración femenina, una que no masculinice a la heroína si la construye. Una donde la trama no esté dada por las funciones de entrar y salir, cruzar el obstáculo que es la mujer, o lo femenino, donde el origen arquetípico (edípico) de la narración no sea la búsqueda/conflicto con el padre.

Mitos, relatos populares, industria cultural

Propp y Lotman analizan la persistencia de los mitos y las figuras de los héroes míticos en relatos populares tradicionales tanto como en textos literarios modernos. La contemporaneidad nos pone en el debate acerca de si esas formas persisten en nuestra cultura mediática e industrializada, si podemos pensar los productos de la industria cultural en relación con la cultura popular.

Jesús Martín Barbero, en *De los medios a las mediaciones* (2003), señala que "Lo popular no habla únicamente desde las culturas indígenas o las campesinas, sino también desde la trama espesa de los mestizajes y las deformaciones de lo urbano, de lo masivo" (p. xxiii)

En América Latina, afirma, las masas aún contienen al pueblo. No podemos pensar lo popular al margen del proceso histórico de constitución de lo masivo. La cultura de masas y la cultura popular no son exteriores una a la otra, sino que lo masivo es, en nuestra cultura, uno de los modos de existencia de lo popular. Barbero encuentra allí una matriz cultural que es un lugar de interpelación y reconocimiento de las clases populares, que también interpretan el mundo, a sí mismxs y a lxs otrxs a través de los sentidos que articulan las narraciones de la cultura de masas.

En los últimos años, ante el avance de los feminismos y las luchas contra la discriminación de minorías sexuales, raciales y de diversas índoles, la industria cultural ha revisado sus matrices y han surgido producciones que reinterpretan relatos tradicionales, consolidados a lo largo del siglo XX, con el ejemplo más típico en las "Princesas de Disney". Con la llegada del SXXI, esta franquicia, cuyo impacto en la construcción de las subjetividades de las infancias ha sido muy estudiado, comenzó a dar señales de transformaciones culturales en las que la figura de la princesa que espera pasivamente la llegada de su príncipe era reemplazada por figuras femeninas que desarrollan su autonomía e independencia. Para ello, parecen reescribir tanto las matrices de los relatos populares como las de la ficción literaria. Vamos a tomar dos ejemplos que muestran la contrapartida de la figura arquetípica de la princesa, y un relato diferente, surgido de las nuevas plataformas audiovisuales, que retoma de manera muy evidente algunos de los tópicos que hemos repasado.

En primer lugar, nos referimos a *Valiente*, película original de 2012 de Disney, que consolida la tendencia a una nueva forma de presentar "la princesa". Se trata de un relato ambientado

en una Escocia medieval, protagonizado por Mérida, hija del rey, que rechaza toda forma de imposición de una femineidad hegemónica, encarnada por su madre. Mérida está destinada a contraer matrimonio con el heredero de un reino cercano para consolidar una alianza política. En su huida de ese rol, Mérida y su madre (accidentalmente convertida en oso), revisan su propio vínculo, son expulsadas del castillo y regresan al mismo a través del bosque. Finalmente, la madre propone, a través de la palabra de su hija, una nueva forma de cimentar alianzas que no pase por el intercambio de esposas, que permita a cada joven herederx elegir libremente su vida afectiva, sin que se sugiera para Mérida ninguna opción amorosa (y pasa, debemos decirlo, de una estructura política y social premoderna a una subjetividad posmoderna en una sola escena). El relato explicita y rechaza así la matriz patriarcal de la princesa como prenda de intercambio político. La trama de la búsqueda de "la princesa y su padre" es reemplazada por una trama que gira en torno a la reconstitución del vínculo con la madre, a través de la magia, del devenir animal, de la palabra y el gesto. La hija y la madre atraviesan obstáculos, no para cumplir el camino edípico que promete al niño una mujer/esposa si renuncia al deseo de la madre y acepta la ley del padre, sino para cuestionar desde allí el esquema patriarcal y sostener una concepción liberal de la autonomía del deseo.

Otra película de Disney, *Maléfica* de 2014, reescribe el relato de *La Bella Durmiente*, uno de los cuentos populares más clásicos, presente en las recopilaciones de relatos tradicionales de Perrault y de los hermanos Grimm, en el cual podemos rastrear antiguas raíces mitológicas, y que en 1959 Disney popularizó con una versión animada que aun no pierde vigencia. *Maléfica* presenta la contraparte de este relato, siguiendo la historia de quien era presentada como la villana, la bruja malvada que desata la maldición sobre la princesa recién nacida. Aquí, Maléfica es una joven hada engañada y abandonada por el humano de quien está enamorada. Ya no es el despecho o la ofensa sino el dolor del engaño y el abandono lo que genera sus acciones. Este relato presenta, además, la construcción de un vínculo afectivo materno-filial entre Maléfica y Aurora. La joven es apartada de sus padres por las hadas, pero cuando cae sobre ella la maldición y entra en el sueño/muerte, no es el beso del joven príncipe lo que la despierta, sino el amor maternal que por ella siente Maléfica. Se pone así en crisis el recorrido del héroe edípico, y se construye un recorrido de la protagonista (la bruja), no para alcanzar el amor romántico o el matrimonio, sino el amor maternal, así como *Frozen* (Disney, 2013) ha puesto en lugar central el amor sororo entre hermanas en la primera película, y la construcción de una identidad autónoma en la segunda, de 2019.

Por último, no podemos dejar de mencionar en este recorrido otro tipo de relato contemporáneo, tal vez el formato más representativo de nuestra época: la serie en plataforma on line. Queremos detenernos en la exitosa serie *Dark*, producida en Alemania por Netflix entre 2018 y 2020. No nos proponemos un análisis exhaustivo en este momento

(al momento de escribir esto, la serie acaba de estrenar su tercera y última temporada), pero vemos en ella algunos aspectos que nos interesa señalar a la luz de los recorridos teóricos desarrollados más arriba.

La serie plantea una historia de viajes en el tiempo, que genera una paradoja circular donde se confunden las líneas generacionales y donde una madre descubre que es hija de su propia hija, un niño viaja al pasado y se convierte en padre antes de nacer. Esos cruces temporales y desplazamientos circulares y cíclicos ("todo debe suceder como siempre ha sucedido", se señala más de una vez) se suceden en tres lugares que nos remiten a la propuesta de Lotman: la cueva, el búnker, la planta nuclear. Tres figuras que remiten sin duda a lo oculto, la profundidad y el útero femenino, y que en la última temporada se condensan efectivamente en el útero gestante, presentado como "el origen" de todo el relato previo.

Si bien es evidente la centralidad del personaje masculino y la heteronormatividad casi excluyente, entre los diferentes personajes que viajan voluntaria o accidentalmente en el tiempo, se encuentran varios personajes femeninos, tantos o más que masculinos. Y ellas viajan también con una intención propia: recuperar un hijo, ejercer una venganza, cambiar el curso cíclico de la historia. Podríamos pensar que son los mismos motivos que llevan a los personajes masculinos a viajar, que se construyen de la misma manera en la trama.

Son varios los motivos míticos que retoma la serie. Uno de los más recurrentes es el de Teseo y Ariadna: la referencia al laberinto en los pasajes de la cueva, el hilo rojo que sirve de guía para transitarlos, la obra de teatro (*Ariadna*) que se reitera y en la que el hilo rojo vincula a los dos protagonistas adolescentes. Pero el que le da sentido final es el de Démeter y Perséfone. Démeter, diosa de la naturaleza, sufre la pérdida de su hija y baja a los infiernos para rescatarla. Finalmente acuerda con Hades que Perséfone pasará la mitad del año con su madre y la mitad con su esposo, dando origen al ciclo de las estaciones, ya que en primavera y verano Démeter es feliz con su hija y en otoño e invierno sufre por estar alejada de ella. En el mito, la lucha de la madre por rescatar a su hija es lo que ordena el mundo dando origen al ciclo vital de la naturaleza. En la serie, es el rescate de la hija lo que lleva a la madre a reparar la anomalía que dio origen al círculo de los viajes temporales. Círculo que en lugar de poner orden como el ciclo de las estaciones, desordena las relaciones familiares y generacionales, a partir del desorden primero de la pérdida del hijo por un padre insospechado. Si en el mito de Edipo el padre debía alejar al hijo para evitar la profecía (y daba así inicio a su cumplimiento), aquí el alejamiento y la pérdida del hijo desatan un desorden en el universo que altera la trama misma del espacio y el tiempo, hasta que es reparado por una madre buscando salvar la vida de su hija.

No sostenemos que estos relatos transforman sustancialmente el arquetipo narrativo tal como lo presenta de Lauretis a través de Propp y Lotman. Es una encrucijada irresoluble

plantear que el origen de la trama está en la oposición femenino/masculino: si sólo hay dos opciones, ubicarse en una de ellas es siempre admitir la oposición y situarse dentro los límites que ella define. Pero al retomar las figuras primigenias de la trama alterando alguno de sus términos, retomando otros mitos, mirando el recorrido narrativo de la madre o la hermana, estas historias manifiestan la crisis del patriarcado y un momento de transformación de las evaluaciones sociales, de los ideologemas en torno al género y la constitución de la subjetividad. Tematizan de esta manera su momento histórico, momento caracterizado por el cuestionamiento del binarismo y la heteronormatividad, aunque no alcancen a proponer una narrativa no binaria.

Referencias bibliográficas

Angenot, M. (1998) "La crítica del discurso social", en *Interdiscursividades. De hegemonías y diferencias.* Córdoba: Univ. Nacional de Córdoba

Barthes, R. (1972) "Introducción" en *Análisis estructural del relato*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo

(1993), "El mensaje publicitario", en *La aventura semiológica*, Barcelona: Paidós de Lauretis, Teresa (1987) *Tecnologías de Género*, Indiana: University Press Bloomington

(1996) "La tecnología del género" en Revista *Mora* N° 2 Buenos Aires

(1992) *Alicia ya no* Madrid: **Cátedra.**

Deleuze, G. y Guattari (1990) *Kafka. Por una literatura menor*. México: Eds. Era.

Lotman, J. (1979) "The Origin of Plot in the Light of Typology", en *Poetics Today*, Vol. 1, No. 1/2, Autumn, pp. 161-184 Duke University Press

Martín-Barbero, J. (2003) *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía,* Bogotá: Convenio Andrés Bello

Propp, V. (2001) *Morfología del cuento*, Madrid: Fundamentos

(1980) *Edipo a la luz del folklore*, Madrid: Fundamentos

Rubin, G (1986) "El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo" en Revista *Nueva Antropología*, Año/Vol, VIII, Número 030 pag. 95-143.UNAM, México.

Magias parciales del *Martín Fierro*

MAGARIL, NICOLÁS (Universidad Nacional de Río Negro/Sede Andina)
nmagaril@unrn.edu.ar

Resumen

Se realiza un breve comentario formal del *Martín Fierro* tomando algunas ideas clásicas de la crítica, como la de "magia parcial" de Borges, que en Francia se denominó "estructura en abismo", y otras propias de la crítica martinfierrista, como la existencia en el poema de cierta dimensión demoníaca y de ciertos "inesperados efectos grandiosos", como los denominó Martínez Estrada. Nos basamos también en las nuevas perspectivas acerca del *Martín Fierro* y del género gauchesco en general, como las de Leónidas Lamborghini y Julio Schvartzam. El momento emblemático de esos efectos sería el del cruce de la frontera de Fierro y Cruz, relatado por un narrador externo que se acaba de hacer presente al final de la *Ida* para poner fin a "sus" coplas y administrar así el imprevisto desdoblamiento cronotópico que se ha producido. Este cruce representa, desde un punto de vista estructuralista, el cruce del género del gauchesco al fantástico puro. El efecto se condensa retroactivamente en la primera palabra del primer verso del poema.

Palabras clave: Martín Fierro, Gauchesca, Estructura

Magias parciales del *Martín Fierro*

I. "Aquí me pongo a cantar", el performativo primer verso de *El gaucho Martín Fierro* (1872), no es de José Hernández sino del cancionero criollo hispanoamericano, y resultó ser el primer verso del primer poema gauchesco conservado de la literatura argentina, titulado "Canta un guaso en estilo campestre los triunfos del Excmo Señor Dn Pedro de Ceballos", escrito por el poeta, político, sacerdote y canónigo Baltazar Maziel en 1777. Julio Schvartzman lo define como un verso "formulario incoativo" y cita a Jorge B. Rivera, que había indicado que "la fórmula introductoria proviene 'de un romance de amplia difusión en nuestro país y en el resto de América hispana'" (2013:27-29). "Aquí me pongo a cantar" resume en su migración secreta la entera parábola histórica y lingüística de la gauchesca en el Río de la Plata, en cuyo principio, como en el cuarteto de Eliot, está su fin. Como la épica en la teoría de Bajtin (1989:449), la gauchesca es un género cuya existencia histórica está concluida, aunque en este caso hay que añadir que empieza y termina con el mismo verso, que es la primera magia parcial que cabe destacar.

"Aquí" es en *El gaucho Martín Fierro*, según corresponde a la tradición de la que proviene, el sitio donde el cantor se pone, concretamente el "plan de un bajo". Según Eleuterio Tiscornia se decía

así de "la parte lisa y limpia de yuyos que le ofrece al gaucho asiento cómodo". Pero por un efecto estructural retrospectivo "Aquí" es también un "plan" (en el sentido de proyección, no de planicie) literario, de tipo utópico.

En *Muerte y transfiguración de Martín Fierro*, Martínez Estrada señaló que el poema de Hernández es una obra "sin organización arquitectónica, sin estructuración, [que] se compuso con un plan impremeditado [de nuevo el plan: desde ya que no es lo mismo componer con un plan impremeditado que sin un plan premeditado] y resultó que iba ordenándose durante el proceso de formación". En casos así, sigue diciendo Martínez Estrada, "el diablo puede entrar a colaborar". Todo lo cual genera "dificultades técnicas", pero produce también "situaciones equívocas" e "inesperados efectos grandiosos" (2005:158). Se podría sugerir que la impremeditación, las dificultades técnicas, los equívocos y los inesperados efectos grandiosos del poema de Hernández se condensan por un momento en la primera palabra del primer verso. Estamos tan sentimentalmente cerca de "Aquí" que se ha naturalizado su problemático estatuto deíctico. "Aquí" es el "plan de un bajo" donde Fierro "se pone". Leónidas Lamborghini observó sin embargo que "el *Aquí* que antecede a *me pongo*, que antecede a *cantar*, no es lugar geográfico alguno, sino la palabra del origen" (2008:126). Ese origen no sería causa sino efecto de la impremeditación estructural de la que habla Martínez Estrada, y coindice con su fin. El momento paradigmático de esto puede leerse en el cruce de la frontera de Fierro y Cruz al final de la *Ida*. "Aquí" pasa retroactivamente de ser topográfico a ser topológico y de ser idiosincrático a ser formal. En ese sentido es útil recapitular las partes del poema, no solo según la primera de 1872 y la segunda de 1879, ni solamente según la partición interna señalada respectivamente en números romanos, sino también según quién, cuándo y dónde habla.

1] Monólogo autobiográfico de Martín Fierro que empieza "Aquí me pongo a cantar" y prosigue ininterrumpido hasta el verso 1668. A partir de ese verso, después de despacharse a siete de los policías de la partida, Fierro decide irse a los indios con el (ex) sargento Cruz, los dos "como sigüeñas / estirando los pescuezos".

2] Del verso 1669 al 1686: son tres estrofas entrecomilladas. El que sigue hablando es Martín Fierro, que se está citando a sí mismo, pero las comillas señalan ortográficamente que, parafraseando a Martínez Estrada, el diablo ha empezado a meter la cola. Se trata de lo que Fierro le dice al sargento Cruz después del enfrentamiento con la partida, en el lugar de los hechos: "«Yo me voy –le dije–, amigo, / donde la suerte me lleve»". Las comillas con las que Fierro cita su parlamento a Cruz en el marco de su propio relato garantizan el verosímil autobiográfico del poema, según el cual es condición de posibilidad haber vuelto del campo de la experiencia para poder contarla como tal. No habría porqué dudar de que Fierro no está todavía allá, es decir, "Aquí", en el "plan de un bajo" donde se había puesto a cantar al comienzo. En seguida esto entra en crisis y se resuelve produciendo un "efecto grandioso", que pasa casi desapercibido de lo evidente que es.

3] Partes X a XII, versos 1687-2142: relato en primera persona de Cruz. Ya conocíamos su voz porque Martín Fierro había citado su célebre (o tristemente célebre) grito de guerra en tercera persona "«¡Cruz no consiente / que se cometa el delito / de matar ansí a un valiente!»", dicho *después* de que ese valiente, como señalamos, diera cuenta de siete de los policías a su mando. Pero ahora no es Fierro citando lo dicho por Cruz la vez del enfrentamiento con la partida, según la remembranza que había estado sosteniendo el relato, sino el propio Cruz el que habla en primera persona. Como señala Schvartzman, la voz de Cruz "quiebra la autobiografía gaucha, sometiéndola a otro flujo y a otro régimen discusivo" (2013:440). El monólogo de Cruz desdobla el espacio elocutivo y la cronotopía del argumento: no habla en "el plan de un bajo" sino donde lo pone la rapsodia de Fierro; irrumpe por primera vez controlado por el discurso directo, pero procede del mismo para autonomizarse en tiempo presente.

4] Cuando Cruz termina su historia Fierro reanuda la suya, que es ahora la de ambos. Cruz se había ofrecido a buscar "pa los dos un mesmo abrigo", y Fierra empieza diciendo "Ya veo que somos los dos / astillas del mismo palo". Lo que empieza diciendo Fierro lo está diciendo en un espacio textual ya no monológico sino dialógico, y ya no en el plan de un bajo sino en la frontera. Tanto el "Aquí" del principio como la frontera del final se convierten en espacios de la literatura, inteligibles como desprendimientos de su propia lógica imaginaria y su estructura equívoca. Fierro es atraído hacia la órbita de Cruz y le hace saber "a los indios me refalo". Esta reanudación en otro tiempo y lugar distintos concluye con el elogio de los toldos, adonde no llega "la facultá del gobierno", ni tampoco, por el momento, la facultad del poema. (La facultad del poema llegará tierra adentro después de que lo haga la facultad del gobierno, que a su vez lo hará después de que llegue "la facultad" del ejército). Fierro remata diciendo "en fin, amigo, yo salgo / de estas pelegrinaciones". Fierro se sale de donde se había puesto. A esta altura ni Fierro ni Cruz pueden volver atrás, ni puede hacerlo el autor, que tampoco puede seguir adelante forzando un verosímil irremediable. Por lo pronto traza una línea de puntos y abre un compás de espera en el cual se dirime la continuidad estructural del relato.

5] Después de esa línea se produce el gran "efecto grandioso" del *Martín Fierro*: el descenso de lo que podemos llamar payador *ex machina* o, siguiendo a Martínez Estrada, Narrador. Este tercer hablante se hace presente para reestablecer desde afuera, en una copla, el tiempo y el espacio inicial, como queriendo instintivamente evitar, pero ya es tarde, el efecto abismal que se ha producido: "En este punto el cantor / buscó un porrón pa consuelo, / echó un trago como un cielo, / dando fin a su argumento, / y de un golpe al istrumento / lo hizo astillas contra el suelo". Cruz, y los siete cadáveres de la partida, son automáticamente suprimidos para que nos figuremos una última vez al gaucho Martín Fierro, en el plan de un bajo, sólo, de frente y sin testigos, rompiéndo*la* contra el suelo[1].

[1] Respecto de la irrupción del Narrador, Julio Schvartzman observa lo siguiente: "Al final, advertimos que lo que veníamos leyendo no era la mera transcripción escrita, sin agente reconocible, del canto del gaucho, sino

6] El Narrador pasa a controlar abiertamente un programa narrativo que se le ha ido de las manos al gaucho cantor y refiere él mismo, entre comillas, lo que dice Fierro en aquel "punto", que es el punto ciego del poema. Se nos retrotrae "Aquí" como después de un deslizamiento tabú, que puede ser no menos la decisión de irse a los indios que la de compartir con otro varón "un mesmo abrigo" y en cualquier caso el demoníaco devenir del poema.

7] Finalmente se suceden seis estrofas en las que el Narrador admite el matete diegético en el que está metido. Ha resuelto la situación de Fierro en el plan de un bajo, pero no la de Fierro con Cruz en la frontera. Jaqueado por la fuerza de su propia invención, el Narrador hace una movida enérgica y se atribuye la totalidad de las coplas que habíamos estado atribuyendo a su personaje: "Y daré fin a *mis* coplas". Nada le impide ahora administrar libremente lo que es suyo. Se desdobla entonces un tercer plano: no el aquí de Fierro, ni el allá de Fierro con Cruz, sino el *más allá* de un autor-narrador capaz de gestionar el *aquí* y el *allá* en beneficio de la doble temporo-espacialidad literaria de la obra. El narrador refiere entonces la retirada de los dos gauchos, el cruce de la frontera y concluye su "argumento" manifestando la expectativa de saber "algún día…algo cierto" acerca del destino de sus criaturas. El punto de vista del Narrador es en parte omnisciente –porque se transfiere a sí mismo la autoría total– y en parte focalizado –porque se queda de este lado de la frontera–. Por obra y gracia de la operación *ex machina* lo que habíamos estado viendo venir de frente en primera persona lo vemos irse de espaldas en tercera, sin que este espejismo altere sustancialmente el brotar de las coplas "como agua de manantial".

II. "Aquí" presupone entonces un pacto de lectura desmentido en la medida en que Fierro no llega nunca desde el pasado, que es la materia de su enunciado, al presente de la enunciación, que es la ocasión del canto. En este sentido el cruce de la frontera sería el cruce de la gauchesca al fantástico puro todoroviano. Fierro ha estado contando la historia de su ida sin dejar nunca de estar yendo, incluso después de haber vuelto. Entre el plan de un bajo y la frontera se abre un diferendo que no se resuelve y que el canto reactiva cada vez que se pone, porque la serie autobiográfica que empieza "Aquí" presupone ulterioridad respecto de un desenlace que nunca se produce.

Fierro y Cruz cruzan la frontera "sin ser sentidos", dice el Narrador. En alguna oportunidad Piglia comentó una idea de Leslie Fiedler según la cual, no exorcizados *ya* por la religión

un ejercicio del estilo directo subordinado al gran relato de un narrador" (2013:440). Y lo siguiente respecto del hecho de que Fierro rompa la guitarra: "Acto a la vez iconoclasta y sacramental, la destrucción de la guitarra es un final, algo que se quiere definitivo, como el hecho de refalarse a los toldos. Ya no se trata de la vigüela, a cuyo compás Fierro se había puesto a cantar, definiéndose en el canto y por él. Ahora Fierro la llama 'guitarra' y el narrador que se descubre al final, pero que había alentado desde el principio tras ese canto, contándolo, la llama 'istrumento'. / Podríamos decir, sin abusar demasiado del anacronismo, que este matrero es en la cultura argentina, el primero que *la* rompe. Un siglo después, solo el campo del rock –con el primer Roberto Sánchez (Sandro), Pete Townshend, Paul Stanley, Jimmy Hendrix, Kurt Cobain, Charly García– va a llevar el gesto de destruir el instrumento a su extremo de desenfreno pero también de exhibicionismo" (2013: 512).

ni *todavía* por el psicoanálisis, la literatura se llenó de fantasmas. *Martín Fierro* es contemporáneo de ese fenómeno, pero el cuento de fantasmas de Hernández es un efecto colateral de la sarmientina "voluntariosa audacia de la mal disciplinada concepción". Si el poema gauchesco deviene gótico habría que leer literalmente cuando Fierro dice de sí mismo en tercera persona que "no lo espantan los fantasmas".

El comienzo de *La vuelta de Martín Fierro* (1879) hace que el mecanismo de la *Ida* se cierre sobre su propia improcedencia. La segunda estrofa dice "Viene uno como dormido / Cuando vuelve del desierto; / Veré si a esplicarme acierto / Entre gente tan bizarra, / Y si al sentir la guitarra / De mi sueño me dispierto". Fierro va como un fantasma y vuelve como un sonámbulo, sin haber dejado nunca de estar yendo. Antes de la payada se dice también que "era fantástico el negro". No menos que Fierro, desde ya, después de haberse ido y quedado al mismo tiempo y después de haber vuelto como dormido de donde nunca se había ido.

En la segunda parte Martín Fierro es conocido, lo escucha en una pulpería "gente tan bizarra", por momentos como si estuviesen en una escuela rural: "les mando que me escuchen". Fierro, o Hernández, o el Narrador, cuenta con el hecho de que el auditorio sepa lo que pasó siete años atrás: "Recordarán que con Cruz / para el desierto tiramos". Después de contar su vida con los indios y de justificar sin piedad la Campaña del Desierto, Martín Fierro le avisa al auditorio que están sus hijos presentes, y pasa de la sextina al romance para explicar cómo fue que se reencontró con ellos. El poema queda a un paso, que no da, de la "magia parcial" por excelencia de la literatura moderna. Los personajes de la segunda parte del *Martín Fierro* no son, como los de la segunda parte del *Quijote*, lectores de la primera, pero el auditorio pudo haber escuchado leer la primera parte de la historia, justamente en la pulpería donde están escuchando ahora cantar la segunda, en boca de sus propios protagonistas. Hernández no da el gran salto cervantino pero lo presupone y de alguna manera trabaja a partir de las mismas premisas: el éxito descomunal de *El gaucho Martín Fierro*, las continuaciones apócrifas, la transformación del protagonista en mito y un intervalo más o menos largo entre la publicación de las partes.

No obstante, "un amigo viejo" le había dicho a Fierro que el gobierno ya no perseguía a los gauchos y que "naides se acordaba de la muerte del moreno". Si nadie se acordaba de uno de los episodios más famosos de la *Ida* difícilmente se acordarían del resto. Pero así es este poema, no se priva de contar a su favor al mismo tiempo con las dos cosas, el hecho de que nadie recuerda (por lo que respecta a la posibilidad de volver sin riesgo de ir preso) y de que todos se acuerdan (por lo que respecta a la posibilidad de *La Vuelta de Martín Fierro*).

Bibliografía

Bajtin, M (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Hernández, J. *Martín Fierro* [Introducción, vocabulario y notas de Eleuterio Tiscornia] (1997). Buenos Aires: Losada.

Martínez Estrada, E. (2005) [1948]. *Muerte y transfiguración de Martín Fierro*. Rosario: Beatriz Viterbo.

Lamborghini, L. (2008). *Risa y tragedia en los poetas gauchescos*. Buenos Aires: Emecé.

Schvartzman, J. (2013). *Letras gauchas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Por una sociología fenómeno-comprensiva y constructivista de la *experiencia ficcional*

Análisis retrospectivo de un enfoque socio-fenomenológico de investigación

VENEGAS DE LUCA, PABLO SALVADOR (UMR 5316 - CNRS – UGA[1])
pablo-salvador.venegas-de-luca@univ-grenoble-alpes.fr

Resumen

Las investigaciones que analizan el *fenómeno de la ficción* son innumerables, sobretodo desde el campo de la filosofía y de los estudios literarios. Sin embargo, son muy pocas las que abordan este fenómeno en cuanto que *experiencias* sociales –vividas por sujetos-actores en el contexto de sus vidas cotidianas– en las cuales se recepciona *una obra de arte que pone en escena un universo imaginario*, dónde "*se elaboran representaciones sabiendo que son falsas y se comunican a otros informaciones que se presentan como si hicieran referencia a algo real cuando en realidad son lisa y llanamente inventadas*. En este sentido, en el presente texto artículo, haremos una breve presentación descriptiva, y retrospectiva, sobre el proceso teórico-metodológico que nos llevó al argumento conclusivo de nuestra tesis doctoral, en la cual a partir de *conocimientos de sentido común* articulamos una comprensión sociológica, constructivista y fenómeno comprensiva, sobre el *sentido*, y la *significación*, que los sujetos-actores confieren a este tipo de experiencias receptivas, dónde relatos, representaciones visuales, o acciones, son consumidos a sabiendas que se trata meramente de *apariencias imaginarias*.

Palabras clave: Ficción, Mundos de la imaginación, Experiencia ficcional, Sociología fenomeno-comprensiva, Representaciones imaginarias.

Análisis retrospectivo de nuestro enfoque de investigación. Por una sociología constructivista y fenómeno-comprensiva de la *experiencia ficcional*

A través de esta investigación buscábamos comprender el sentido y la significación –la estructura significativa– que los sujetos-actores confieren a aquello que designan y califican, en el contexto de sus vidas cotidianas, como ficcional o en cuanto que ficción, vale

[1] Laboratoire Litt& Arts (UMR 5316 - CNRS – UGA)
Equipe ISA Imaginaire & amp; Socio-Anthropologie
Axe P2CO Pratiques collectives & Créations ordinaires

decir "una obra de arte que pone en escena un universo imaginario", dónde "se elaboran representaciones sabiendo que son falsas y se comunican a otros informaciones que se presentan como si hicieran referencia a algo real cuando en realidad son lisa y llanamente inventadas" (Schaeffer, 2002a: 158). Dado que no estábamos interesados en las definiciones *consagradas* y *legítimas* sobre esta materia –provenientes del campo de la filosofía y de los estudios literarios[2]–, sino que nos motivaba una comprensión sociológica de este fenómeno, decidimos examinar los usos reales y efectivos que nuestros entrevistados hacían del concepto *ficción* dentro del contexto de sus *conocimientos de sentido común* sobre el tema. Esto se explica dado que, según nuestro enfoque investigativo, sería en el lenguaje corriente que se estabilizaría el universo de *imaginarios –representaciones[3] subjetivas e intersubjetivas–* que los sujetos-actores tendrían sobre la *experiencia ficcional*. En este sentido, y dicho ahora de forma más precisa, lo que hicimos fue centrarnos en la significación que nuestros entrevistados asignaban a este *tipo de experiencias,* y por consiguiente nos focalizamos sobre las *experiencias significativas* –subjetivas– que estos poseían sobre aquello que designaban como *ficción* o *ficcional*. Por consiguiente, buscábamos describir y analizar la estructura significativa de estas experiencias subjetivas –que poseen también validez no solamente intersubjetiva sino que sobretodo también social– como un conjunto de *experiencias de sentido* que nuestros sujetos-actores entrevistados designaban, de una manera u otra, como consistentes y compatibles entre sí, vale decir perteneciente a un ámbito de sentido específico y propio a un estilo particular de vivencia : aquel de las *experiencias ficcionales*.

Para lograr este objetivo elaboramos, mediante un enfoque sociológico constructivista y fenómeno-comprensivo, una "construcción de segundo grado"[4] (Schütz, 2008: 79) sobre la *experiencia ficcional*, en la cual articulamos un modelo de este *segmento del mundo social* propio a este tipo de experiencias. En este modelo remplazamos los *objetos de pensamiento*

[2] Aunque hayamos utilizado diversas nociones teóricas, propias a estos campos de conocimiento, éstas han sido insertadas en un discurso innegablemente sociológico.

[3] Al hablar de *representaciones* lo hacemos teniendo en mente el siguiente punto: El hecho de tomar conciencia de *lo real*, o de un fragmento de *lo real*, equivaldría a construirlo y/o, inversamente, construir una realidad sería lo mismo que conocerla, ya que tanto la experiencia de conocer como la de construir se definirían (ambas) en el proceso de representación. En este sentido, toda la dimensión social se manifiesta positivamente en esta experiencia de aprehensión ya que el hecho de tomar conciencia de *lo real* –o de un fragmento de *lo real*– se definiría, en última instancia, en el proceso de representación. Este último no consiste en un mero aprehender algo -objetos, acontecimientos o estado de cosas- ya presente, lo cual expresaría una *re-presentación* –en el sentido de una duplicación de una presencia– sino que más bien correspondería a un acto de aprehensión realizado por un sujeto-actor que posee una reserva de conocimiento construida socialmente. Esto significaría que cuando el sujeto-actor convoca a esta reserva de conocimiento para aprehender el mundo, es toda una sección del mundo social la que es actualizada a través de esta respuesta fenomenal que produce el sujeto-actor.

[4] "Los *objetos de pensamiento* construidos por el científico social, para aprehender la realidad social, deben basarse en *objetos de pensamiento* construidos por el sentido común de los hombres que viven diariamente en el mundo social. De este modo, las construcciones de las ciencias sociales son, por así decirlo, *construcciones de segundo grado*, es decir, construcciones hechas a partir de construcciones realizadas por los actores de la escena social, cuyo comportamiento el investigador debe observar y explicar de acuerdo a las reglas de procedimiento de su ciencia."

construidos por el sentido común, relativos a lo que nuestros entrevistados designan como *ficcional* (o ficción), por *acontecimientos ficcionales tipificados*, vale decir *un modelo de interacción típico-ideal* –relativo a la *experiencia ficcional*– "según la significación que este puede tener para el tipo de actores que presumiblemente están en su origen." (Schütz, 2008: 80). *In ultima,* metodológicamente hablando, lo que hicimos no fue más que adoptar el *principio de interpretación subjetivo* de Max Weber (1965) –en cuanto búsqueda del "sentido subjetivo perseguido por el agente" (p. 165)–, pero en su versión reestructurada por Alfred Schütz, lo cual significa que intentamos elaborar una *construcción de sentido típico-ideal* a partir de *"construcciones de sentido tipificadas"*[5] (Noschis y Caprona, 1987: 256-258) ya elaboradas por los sujetos-actores en el contexto de sus vidas cotidianas. Sin embargo, para lograr elaborar nuestra *construcción de segundo grado* sobre *la experiencia ficcional* –con el fin de describir y analizar la *estructura significativa* de esta– fue fundamental para nosotros poder discernir el elemento cohesivo que permitía, a nuestros sujetos-actores entrevistados, amalgamar un sinfín de experiencias (objetos, manifestaciones y/o situaciones extremadamente diversas) en un conjunto de *experiencias de sentido* que ellos mismos designaban como consistentes y compatibles entre ellas, como pertenecientes a un ámbito de sentido específico y propio a un estilo particular de vivencia que los sujetos-actores connotaban y designaban como *ficcional.* La búsqueda de un tronco común, o eje transversal invariable y constante, que conectara (y entrelazara) a todas los *construcciones de significado* que nuestros sujetos-actores entrevistados nos proporcionaban –cuando se referían a sus *experiencias ficcionales*–, tuvo el efecto (inesperado) de ampliar el espectro de nuestra investigación hacia nuevas pistas teórico-prácticas, dado que –a partir de aquel momento– ya no se trataba únicamente de describir el sentido y el significado (la estructura significativa) que la experiencia ficcional tenía para los sujetos-actores, sino que también queríamos dar cuenta sociológicamente de la estructura constitutiva del conjunto total de este tipo de experiencias vividas.

En nuestra búsqueda por develar la *estructura constitutiva*, como así también *las reglas constitutivas*, de las experiencias ficcionales, fuimos llevados a investigar sobre el *modus operandi* –o modo de funcionamiento– de *la experiencia ficcional* en el contexto de acciones e interacciones cotidianas de los sujetos-actores, y por lo tanto en *situaciones* ficcionales típicas de su vida cotidiana. Esta forma de proceder se debía a que pensábamos que comprendiendo el modo de funcionamiento de este tipo de experiencias podríamos discernir y aprehender su *estructura constitutiva,* lo que en última instancia nos permitiría

[5] "Schütz nos muestra cómo el *tipo ideal* personal está presente en nuestra actividad social diaria. En este sentido nos propone que el *tipo ideal* puede ser una construcción hecha por investigadores, tal como Weber lo plantea, sin embargo este proceso conceptual también puede operas en otros ámbitos sociales [...]. Según Schütz todos utilizamos *los tipos ideales* en nuestra vida cotidiana: Los construimos subjetivamente para un *uso* personal, dado que nos permiten aprehender el sentido subjetivo de las acciones de nuestros contemporáneos. El científico social también busca definir estos mismos *tipos ideales*, pero no para un *uso* personal sino que más bien para aumentar y completar el complejo significado objetivo de la ciencia."

entender la comprensión (el sentido y la significación)[6] que los sujetos-actores tenían de éstas. Para alcanzar este objetivo, hicimos uso de algunas herramientas inherentes a la sociología fenómeno-constructivista de Peter Berger y Thomas Luckmann (2010), así como también algunos elementos del socio-pragmatismo de John Searle (1997), los cuales nos ayudaron a identificar y dar cuenta de la dimensión institucional de la manera en que funciona la experiencia ficcional, así como a descubrir la presencia de aspectos institucionalizadores en el proceso de constitución, transmisión e interiorización de la significación sociocultural de este tipo de experiencias. En forma paralela, también utilizamos algunos elementos específicos de la sociología de los marcos interpretativos de Erving Goffman (2006) para intentar determinar, ahora desde una perspectiva más *microsociológica*, la estructura constitutiva de las experiencias ficcionales. Este enfoque de investigación nos permitió acceder y aprehender toda la dimensión lúdica de estas *situaciones ficcionales típicas*, así como también describir esta parte central –de este tipo de experiencias– a partir de las *formas de compromiso* de los sujetos-actores en estas últimas. Adicionalmente, utilizamos algunos elementos específicos del enfoque cognitivo-pragmático de Jean-Marie Schaeffer (2002a), lo cual que nos ayudó a describir la dimensión representacional de las experiencias ficcionales, pero más precisamente a desarrollar la especificidad de la *experiencia ficcional* como representación.

Sin embargo, independientemente de las diversas herramientas heurísticas que nos ayudaron a lo largo de nuestra investigación –de las cuales acabamos de mencionar las principales fuentes–, es esencial subrayar el hecho de que esta tesis estuvo atravesada de principio a fin por una doble apuesta sociológica. Esta apuesta radica, en primer lugar, en el desafío teórico-práctico que asumimos al momento de aprehender y construir el objeto *experiencia ficccional* como fenómeno social, y por tanto –según el enfoque teórico-práctico que escogimos– como experiencia vivida por los sujetos-actores, y esto en el contexto de las acciones e interacciones sociales de su vida cotidiana. Esta postura nos situó, desde el inicio de nuestra investigación, en oposición a los planteamientos que conciben la ficción no en términos de experiencia socialmente vivida, sino que pura y exclusivamente en términos de experiencia estética solipsista[7], como un encuentro cara a cara entre un individuo y una obra de ficción. Estos tipos de planteamientos serían inherentes a los procedimientos de los llamados enfoques clásicos de la ficción, y provendrían –tal como señalamos al principio

[6] La *estructura significante.*

[7] Aunque en la mayoría de los casos la experiencia ficcional es vivida por un individuo aparentemente solo, toda la dimensión social se manifiesta positivamente en esta experiencia de aprehensión ya que el hecho de tomar conciencia de *lo real* –o de un fragmento de *lo real*– se definiría, en última instancia, en el proceso de representación. Este último no consiste en un mero aprehender algo –objetos, acontecimientos o estado de cosas– ya presente, lo cual expresaría una *re-presentación* –en el sentido de una duplicación de una presencia– sino que más bien correspondería a un acto de aprehensión realizado por un sujeto-actor que posee una reserva de conocimiento construida socialmente. Esto significaría que cuando el sujeto-actor convoca a esta reserva de conocimiento para aprehender el mundo, es toda una sección del mundo social la que es actualizada a través de esta respuesta fenomenal que produce el sujeto-actor.

de este artículo– de la tradición académica[8] de esta última, propias al campo de la filosofía y los estudios literarios. En este sentido, se trataba de aprehender sociológicamente un objeto al que la sociología se interesa muy raramente[9] (Caïra, 2011: 19), un campo en el que esta disciplina sigue apareciendo "como una disciplina minoritaria, en comparación con el trabajo de la filosofía, la lingüística, la crítica literaria, teatral o cinematográfica, la antropología, las matemáticas, e incluso la historia de la ciencia y del derecho" (Caïra, 2011: 20). En segundo lugar, y como extensión directa del punto anterior, la apuesta sociológica de esta investigación residía también –y fundamentalmente– en nuestro propio enfoque sociológico, es decir, en los fundamentos epistemológicos que articularon el tipo de sociología que quisimos practicar. Esto se debe a que, al situarnos en la huella trazada por la noción de *construcción de segundo grado*, queríamos renovar los vínculos entre el sentido común y el conocimiento erudito sobre la *experiencia ficcional*, no para parafrasear literalmente el sentido común, ni para poner en un pie de igualdad las interpretaciones del sentido común y las construcciones científicas, como podría hacernos creer una lectura bourdieusiana[10] del enfoque fenómeno-comprensivo[11] (Javeau, 2003: 93) de Alfred Schütz[12] (Bourdieu, 1992: 52). Lo que hicimos fue más bien intentar una reconciliación entre el conocimiento (práctico y/o formalizado) que los sujetos-actores desarrollan en su vida cotidiana y nuestra propia explicación sociológica, para "aprehender, a través de un sistema de conocimientos objetivos, estructuras de significados subjetivos" (Bourdieu, 1992: 53) que nos permitieran construir un *corpus* de experiencias ficcionales que pudieran ser estudiadas, sin despojar completamente a los sujetos-actores de la última palabra en la materia. En este sentido, se trataba fundamentalmente de no olvidar que lo que podríamos llamar el hecho social *experiencia ficcional* es irreductiblemente cosa y significado al mismo

[8] Definiciones *consagradas* y *legítimas* sobre esta materia, provenientes del campo de la filosofía y de los estudios literarios

[9] El sociólogo francés Olivier Caïra, basándose en los propuestas de Nathalie Heinich, atribuye esta falta de interés a tres causas: "En primer lugar, la *tradición positivista* que *tiende a limitar las ciencias sociales al análisis de los hechos reales*; en segundo lugar, la *importancia del enfoque crítico* que desacredita las ficciones en tanto que obras no documentales y por lo tanto como construcciones ilusorias; por último, la *división académica de los campos disciplinarios* que pone la ficción en la órbita de la literatura y los laboratorios de cine."

[10] Pierre Bourdieu veía en Alfred Schütz un peligroso promotor de la igualdad de condiciones entre las interpretaciones de sentido común y las construcciones científicas. Algo inconcebible para quien todavía era el ferviente defensor la famosa *ruptura epistemológica*

[11] "Si el tipo ideal desarrollado por el sociólogo difiere cualitativamente del tipo ideal utilizado en la vida cotidiana por los agentes sociales ordinarios, no se debe a una misteriosa transubstanciación. Schütz nos pide que distingamos entre estar *en una situación ordinaria* y estar en una *situación científica*. El primero da por sentado el mundo, mientras que el segundo, como parte de una tradición que encontró su codificación en Europa a principios del siglo XVII, lo aborda críticamente, lo que significa que lo cuestiona mucho más, además ponerlo en duda."

[12] "Estoy de acuerdo en que hay una primera experiencia de lo social, que, como lo han demostrado Husserl y Schütz, se basa en una relación de creencia inmediata que nos lleva a aceptar el mundo como algo evidente. Este análisis es excelente como descripción, pero debemos ir más allá de la descripción y hacer la pregunta de las condiciones de posibilidad de esta experiencia dóxica. Vemos entonces que la coincidencia entre estructuras objetivas y estructuras incorporadas, que crea la ilusión de una comprensión inmediata, es un caso particular en el universo de relaciones posibles en el mundo, es aquel de la experiencia primigenia."

tiempo, y que "una sociología sólo puede ser verdaderamente objetiva, es decir, fiel a su objeto, que es la sociedad de los hombres, siguiendo un método subjetivo-objetivo" (Merleau-Ponty, 1981: 158). En consecuencia, no hubo ninguna "ruptura epistemológica"[13] (Bachelard, 1977: 19) en nuestro enfoque sociológico, o más bien ninguna ruptura en el sentido que le da la tradición sociológica francesa[14] (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1977: 75) a esta noción, donde:

> La sociología pretende revelar un significado oculto, completamente diferente, del cual los actores serían incapaces de ser conscientes; el discurso científico se percibe como el opuesto absoluto del conocimiento común, y pone de relieve su carácter de falso conocimiento, de ilusión (Kauffman, 2008: 23-24).

Este intento de reconciliación nos permitió entablar una discusión constante y prolongada –de comprensión y distanciamiento, continuidad y discontinuidad– entre el conocimiento erudito sobre la *experiencia ficcional* y el "conocimiento de sentido común"[15] (Javeau, 2003: 93-94) que los sujetos-actores tenían sobre el tema. Este *doble movimiento* –como señala Daniel Cefaï (1998)– específico del enfoque fenómeno-comprensivo, nos llevó a realizar constantemente un "retorno al *hombre olvidado de las ciencias sociales,* al actor cuyo hacer y sentir están en el fondo de todo sistema" (Schütz, 2008: 94) y articular una *comprensión* no como sinónimo de distancia – "una operación que iría en la dirección opuesta a la de la vida constitutiva y que le sería posterior" (Gadamer, 1996: 50), sino como una aprehensión de las regularidades en las formas de comprensión específicas del sentido común del hombre ordinario. Esta forma de entender la *comprensión* implicó un contacto más esencial y constitutivo, que nos recordó que "la relación del observador con lo observado, en las ciencias humanas, es siempre un tipo de relación del hombre hacia el hombre, de mí hacia ti" (Lyotard, 1995: 80), y que la sociología sólo puede tratar de comprender el mundo social según el postulado de la "comprensibilidad del hombre por el hombre" (1995: 81), y por lo tanto, en el caso de nuestro enfoque, a partir de las representaciones del hombre ordinario en su actitud natural. En este sentido el sociólogo Patrick Pharo (1985) nos dice que:

> El proyecto sociológico no puede de ninguna manera emanciparse de este hecho primario que constituye la interpretación de lo social por sus miembros (así como el físico no puede emanciparse de la realidad de los hechos físicos que analiza.(p. 140).

---

[13] "La primera experiencia o, para ser más precisos, la primera observación, es siempre un primer obstáculo para la cultura científica. En efecto, esta primera observación se presenta con un lujo de imágenes; es pintoresca, concreta, natural, fácil. Todo lo que tienes que hacer es describirlo y sorprenderte. Entonces creemos que lo entendemos. Comenzaremos nuestra investigación caracterizando este obstáculo y mostrando que hay una ruptura y no continuidad entre la observación y la experimentación."

[14] "El hecho es conquistado contra la ilusión del conocimiento inmediato."

[15] "El *logos* científico difiere del *logos* cotidiano, no en su naturaleza sino en su grado. El primero no es ajena al segundo. Simplemente sucede que algunos agentes, adoptando un punto de vista particular sobre el mundo, desestructuran su evidencia y la reconstruyen en la idea (y a veces también idealmente, de ahí la proximidad, a menudo ignorada o negada, de la utopía y la ciencia)."

Estructura constitutiva y estructura significativa de la experiencia ficcional:
El sentido lúdico de una forma imaginaria e inofensiva de aprehender el mundo y la agradable despreocupación de saber que la realidad está entre paréntesis

Si durante nuestra investigación articulamos nuestra *construcción de segundo grado*, sobre la experiencia ficcional, de forma adosada y opuesta –al igual que las dos caras de una misma moneda– a la forma en que los sujetos-actores aprehenden y construyen significativamente su experiencia del *mundo de la vida cotidiana* –"mundo de significados socialmente elaborados y transmitidos" (Zaccaï-Reyners, 1996: 41) que éstos designan en cuanto *realidad*–, fue debido a la siguiente razón: La oposición radical y explicita que nuestros entrevistados planteaban entre esta última y aquello que ellos mismos designan y significan como *ficción*. Este hecho nos llevó a adoptar una postura poco usual dentro del campo de las ciencias sociales. A diferencia de los sociólogos que utilizamos para abordar el *conocimiento de sentido común* (u ordinario) sobre *la realidad*, tales como Alfred Schütz, Erving Goffman, o Peter Berger y Thomas Luckmann –quienes comparten una visión pragmática de *la realidad*, refiriéndola ya sea a una *zona ideal típica de la acción práctica intencional* o a *marcos socio interpretativos* ya existentes y al juego entre estos mismos, "concediendo un lugar a la ficción en cuanto derivado de un núcleo *más real*" (Petitat, 2006: 90)–, nosotros optamos por plantear que la experiencia ficcional es tan primigenia y constitutiva como aquello que podríamos denominar como nuestro *ser-en-el mundo*, es decir, aquello que los sujetos-actores significan –y designan– como *la realidad.* Esto se debería a que, tal como lo expresamos previamente, la experiencia ficcional, en cuanto que experiencia vivida, no sería sólo un derivado de una aprehensión primaria de un mundo de base, donde "la ficción simplemente se inserta en la relación referencial con la realidad neutralizando algunas de las restricciones que la rigen" (Schaeffer, 2002a: 165), tal como lo proponen los sociólogos que acabamos de evocar, si no que –al contrario– los sujetos-actores entablarían su primera relación al mundo –en su primera infancia– a partir de una estructura cognitiva dual, "por una parte, una relación a la acción a partir de un referente real, y por otra a partir de un referente imaginario" (Martuccelli, 2014: 23), trazando así una frontera entre "las representaciones imaginarias, y aquellas que designan elementos o procesos reales" (2014: 23), un límite entre la que sucede *de verdad* y aquello que pasa *de mentira* ,tal y como como suelen decir los niños. En este sentido, la apertura cognitiva al mundo (Martuccelli, 2014) de los sujetos actores durante su primera infancia, vale decir la génesis de la primera relación entre el recién nacido y aquello que podríamos llamar *la realidad*, "no es constituyente solo de un mundo común (el mundo vivido)" (2014: 24), si no que se efectuaría en paralelo, y simultáneamente, con la instauración de la actividad lúdica imaginativa categorizada en cuanto tal[16], ya que el establecimiento de este territorio de la

[16] Proceso intearaccional específico de aquello que hemos denominado *la socialización primaria a las experiencias ficcionales*, y que hemos explicado a través de las nociones de *objetos y fenómenos transicionales* de

ficción lúdica favorecería la construcción de una barrera divisoria entre lo que podríamos llamar –de una manera muy simplificada– el *mundo subjetivo* y el *mundo objetivo*, lo cual no sería otra cosa que –tal como nos dice Jean-Marie Schaeffer– el "distanciamiento originario que da origen conjuntamente al *Yo* y a la *realidad*" (Schaeffer 2002a: 325) del sujeto-actor en su primera infancia. Por lo tanto, el hecho de que este último aprenda progresivamente –mediante la interacción con sus *otros significativos*– a jugar a través de la construcción de *mundos imaginarios* (representaciones endógenas ya categorizadas como tales) que imitan representaciones exógenas, cristalizará en él, por contraste y en oposición a sus *contenidos mentales endógenos*, "un universo independiente y autónomo –un universo *que es lo que es* y que tiene los medios para hacérselo saber cuándo intenta verlo de forma diferente a lo que es" (Schaeffer, 2002a: 326), un mundo que más tarde aprenderá a significar y designar, mediante diversos y consecutivos procesos de socialización (y su intrínseco *doble movimiento de interiorización desde el exterior y exteriorización desde el interior)*[17], como *la realidad*.

Por otra parte, las diversas formas que adopta la ficción[18] –durante la vida adulta del sujeto-actor– nunca pierden sus vínculos con esta forma lúdica de aprehender el mundo, una forma que –recordemos– se articula y se constituye durante la socialización primaria del sujeto-actor, y que hemos calificado como la *estructura constitutiva* de la experiencia ficcional. Esta *estructura constitutiva* es la que hemos designado –utilizando y fusionando las nomenclaturas de Erving Goffman y Jean-Marie Schaeffer– como *marco pragmático de fingimiento lúdico compartido*, el cual articularía y delimitaría un territorio lúdico tanto

---

Winnicott, la de *otro significativo* de Berger y Luckmann, y finalmente la noción de *otro generalizado* de Mead. Véase, respectivamente, Winnicott, 1975; Berger y Luckmann, 2010; Mead, 1968.

[17] En aquello que podríamos denominar como el *doble movimiento de la dialéctica social* encontraríamos, conjuntamente, dos tipos de *externalizaciones* (que también podríamos entender como *materializaciones* o *construcciones*): Por un lado, los productos de las construcciones significativas realizadas por nuestros predecesores y, por otro lado, los procesos en constante reestructuración significativa. En este sentido, la *realidad significativa del mundo de la vida cotidiana* sería comprendida por los actores como construcciones históricas (realizadas por mis predecesores) y elaboraciones diarias (co-construidas diariamente con mis contemporáneos), que pueden darse tanto a nivel individual como colectivo. En este contexto, sería a través del proceso de socialización –y de su respectivo aprendizaje– que la *interiorización* de los universos externos sería posible, mientras que las prácticas individuales y colectivas conducirían a la *objetivación* de los universos internos. En este sentido, Peter Berger y Thomas Luckmann explican esta continua dialéctica de la vida social a través del proceso de *institucionalización,* el cual constaría de tres fases: Una primera fase de *externalización*, durante la cual las instituciones se desprenderían de los individuos que les dieron origen; una segunda fase de *objetivación*, mediante la cual las instituciones adquirirían para los actores una apariencia de realidad objetiva; y una tercera fase llamada *internalización*, al final de la cual las instituciones serían internalizadas por cada actor. En este enfoque las dos primeras fases pondrían de relieve un gran espectro de significados reificados, través de los cuales los fenómenos humanos serían aprehendidos como hechos no humanos que escaparían a su voluntad y control. En la tercera fase –de *internalización*– el mundo social objetivado retornaría a la conciencia del actor a través de la socialización (definida como la inducción amplia y coherente de un individuo al mundo objetivo de una sociedad o de uno de sus sectores), permitiéndole comprender y aprehender el mundo como una realidad ordenada, significativa y social.

[18] Recordemos los diversos tipos de *marcos pragmáticos de fingimiento lúdico compartido* que abordamos anteriormente.

a nivel de las experiencias ficcionales lúdicas infantiles como también aquel que hemos llamado *experiencias institucionalizadas de la ficción* (ficciones artísticas). La naturaleza de las actividades que utilizan este marco sería representacional[19], pero más precisamente –y esto obviamente según el enfoque teórico que hemos elegido para para abordar nuestro objeto de estudio– la experiencia ficcional sería "un uso lúdico de la actividad representacional" (Schaeffer, 2002a: 329), un juego con *representaciones imaginarias* que imitan las diversas modalidades mediante las cuales los sujetos-actores tienen acceso a lo que ellos llaman *realidad*[20] (Schaeffer, 2002b), y que simulan las maneras en que los sujetos-actores aprehenden perceptivamente su mundo cotidiano.

Sin embargo, no trataremos aquí de describir el modo de funcionamiento de la *estructura constitutiva de la experiencia ficcional* –cosa ya hecha algunos párrafos más arriba–, sino que ahondaremos un poco más en la *estructura significativa* de este tipo de experiencias vividas, y por lo tanto nos interrogaremos sobre el sentido y el significado lúdico que los sujetos-actores atribuyen a este tipo de experiencias, a través de afirmaciones tales como: *La ficción sirve para evadirse*, *para pasarlo bien, o para pasar un momento agradable.* En este sentido, especificaremos la dimensión lúdica de estas experiencias ficcionales típicas pero únicamente a partir de la oposición que nuestros entrevistados plantearon entre estas últimas y aquello que ellos mismos designan y significan como *la realidad,* enfocándonos en un aspecto fundamental: El componente *placentero* que tendrían este tipo de experiencias para los sujetos-actores, vale decir, la *satisfacción* que experimentarían al situarse dentro el marco pragmático de las *experiencias ficcionales*. Para graficar esta idea utilizaremos dos extractos de entrevistas, efectuadas durante nuestra investigación doctoral:

> A veces tomamos un libro, un libro de ficción –una historia que sabemos que es totalmente imaginada–, y lo leemos para entrar en una historia y salir de nuestra historia. De la misma manera, podemos ver que todos tienen una televisión en si casa. En la tarde, cuando sales del trabajo, está cansado –extenuado– y quieres salir de tu realidad, de este mundo real. Por lo tanto, vas a ver una película, una película de ficción para entrar en esa ficción y huir de nuestro propio mundo, de nuestra realidad. Vas a buscar algo a través de las ficciones. Es por eso que, si te fijas, te darás cuenta que en la televisión siempre están dando ficciones. Todo el tiempo. A veces también dan documentales, pero mayoritariamente son series y películas…Ficciones. Porque nos hemos dado cuenta que… Finalmente, el Hombre necesita ficciones para vivir. ¿Es una necesidad que tenemos? Es la pregunta que deberíamos hacernos. (Entrevista nº 6).
>
> Estamos en una sociedad donde hay muchas ficciones. Muchas obras que podemos leer si, por ejemplo, queremos evadirnos. Para hacer funcionar nuestra cabeza vamos a leer un libro que

[19] En el sentido de que, tanto las *experiencias lúdicas de ficción infantiles* como las experiencias institucionalizadas de ficción, implican *modulaciones* (*keyings*) –en el sentido goffmaniano del término– y por lo tanto implican un componente representativo.

[20] "La relación de similitud se establece entre el modelo ficcional y nuestros modelos "serios" (de lo real), y no directamente entre el universo de la ficción y el universo real: En la mayoría de sus formas, la ficción no imita la realidad, sino que imita nuestros modos de representarla. En la medida en que establecemos una identificación tácita entre nuestros modelos de realidad y la realidad misma, el atajo que nos hace decir que "la ficción imita a la realidad" no plantea ningún problema particular" (Schaeffer, 2002b).

> sabemos que es una ficción, nos es más que una ficción. Vamos a leerlo para poder evadirnos a través de una historia rocambolesca o simplemente bella. Vamos a leerlo para que nuestro espíritu pueda evadirse o pasar el tiempo. Leeremos una ficción, generalmente, durante las vacaciones, cuando queremos acostarnos bajo el sol con los pies en el agua (risas) (Entrevista nº 11).

Tras leer estos dos extractos de nuestras entrevistas podemos observar que, para estos sujetos-actores, *las experiencias institucionalizadas de la ficción* –en este caso la experiencia de leer un libro de ficción y ver una película de ficción– le darían la posibilidad de "evadirse" de "su historia" a través de "una historia totalmente imaginada", permitiéndole de esta forma "huir de nuestro propio mundo" –su realidad– "para que nuestro espíritu pueda evadirse o pasar el tiempo" y "salir de nuestra realidad". Este "salir', "huir" o "evadirse' de "nuestra historia" expresaría claramente –según nosotros– la *puesta entre paréntesis lúdica* del *mundo de la vida cotidiana* –la realidad significativa de los sujetos-actores–, lo cual no sería más que la dimensión *placentera* de la experiencia de poner entre paréntesis "la zona ideal típica de la acción práctica intencional" (Petitat, 2006: 89), vale decir la puesta entre paréntesis del accionar cotidiano de los sujetos-actores en el marco del *mundo de la vida cotidiana* como así también de las exigencias pragmáticas que este último impone a los sujetos. Esta esencia pragmática –o *motivo pragmático*– de los sujetos actores, con respecto al *mundo de la vida cotidiana* (la "actitud natural")[21] (Berger y Luckmann, 2010: 39; Schütz y Luckmann, 2009: 26-27), implicaría que el accionar de estos últimos modificaría al mundo a través de las acciones e interacciones que lo transformarían debido a los objetivos –*acciones intencionales*– que los sujetos-actores querrían alcanzar. Esto, dado que los sujetos-actores no actuarían solamente *en* el mundo, sino que también actuarían *sobre* el mundo, produciendo en este último transformaciones que los haría responsables –*a posteriori*– de sus actos.

En este contexto, observamos que la dimensión placentera de la experiencia ficcional se situaría en el hecho de que los sujetos actores sabrían conscientemente que estas "representaciones mentales desvinculadas de toda preocupación de veracidad o falsedad" (Schaeffer, 2011: 7) –propias a los marcos pragmáticos de fingimiento lúdico compartido, vale decir inherentes a las experiencias ficcionales– no poseen incidencia alguna sobre el mundo de la vida cotidiana. Esto, dado que estas representaciones pueden ser reordenadas

[21] "La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana" (Berger y Luckmann, 2010, p. 39). "[…] en la actitud natural de la vida cotidiana se presupone sin discusión lo siguiente: a) la existencia corpórea de otros hombres; b) que esos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la mía; c) que las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en los de mis semejantes son las mismas para nosotros y tienen fundamentalmente el mismo sentido; d) que puedo entrar en relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes; e) que puedo hacerme entender por ellos (lo cual se desprende de los supuestos enteriores); f) que un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes, de una manera, en verdad, tan presupuesta, como el "mundo natural"; g) que, por lo tanto, la situación en que me encuentro, en todo momento, es solo en pequeña medida creada exclusivamente para mí." (Schütz y Luckmann, 2009, p. 26-27).

con total libertad, poseyendo por lo tanto cierta reversibilidad simbólica virtual dado que los sujetos-actores podrían –si lo desean– "cancelar todo este proceso de operaciones mentales si el resultado no cumple con sus expectativas" (Schütz, 2008: 114). Este hecho lo podemos observar, por ejemplo, cuando un sujeto-actor-niño deja de sentirse a gusto durante un juego de hacer-como-si con sus amigos, o cuando mirando una película o leyendo una novela de ficción, este se da cuenta que esta experiencia ya no le es placentera. Frente a esta situación, ¿qué puede hacer? Sencillamente puede parar de jugar, apagar el televisor o cerrar el libro, y hasta puede –si así lo desea– retomar esta actividad ulteriormente. En este sentido, para los sujetos-actores, el hecho de saber que en el contexto de estos marcos pragmático-lúdicos no se insertarán en los engranajes del mundo de la vida cotidiana, dado que se encontrarán en "un mundo cerrado y protegido a la vez" (Esquenazi, 2009: 193), "separado del flujo de acontecimientos en curso mediante paréntesis convencionales" (Goffman, 2006: 246), y por consiguiente sabiendo que no habrá impacto alguno ni consecuencias –que habría que asumir– en esta "realidad exterior en la cual […] hay que adaptarse y ajustarse" (Winnicott, 1975: 127), permitiría a los sujetos-actores efectuar una toma de distancia de aquello que ellos mismos designan como la realidad. De acuerdo con esto, y si evocamos aquello que Erving Goffman propone a este respecto, podemos comprender que esta toma de distancia –de aquello que los sujetos-actores significan en cuanto realidad– sería aquella que podrían efectuar cuando saben con exactitud que se encuentran frente a un "marco transformado"[22] (Cefaï y Gardella, 2012: 250) vale decir cuando reconocen la experiencia ficcional –gracias a los "paréntesis convencionales"[23] (2012: 251) inherentes a este tipo de "situación"[24] (Goffman, 2006: 146)– en cuanto "modulación o transposición de claves (keyings)"[25] (2006: 46-47) lúdica, en la cual los sujetos-actores pueden sumergirse en un universo imaginario, viviendo –en el sentido amplio del término– experiencias de mentira, haciendo-como-si[26] estas fuesen de verdad.

[22] "Describir la experiencia compartida en una interacción implica comprender la pluralidad de significados implicados, los intereses en juego, las modalidades de compromiso y los grados de reflexividad. Dado que la propiedad primaria de la experiencia es ser "vulnerable", la herramienta principal para el análisis del marco es el concepto de "transformación". Una actividad a menudo cambia (y se transforma) en el camino. Puede ser tomada como un "modelo" y transformada en una especie de clon, cuyo significado ya no es el mismo. [...] Los mismos puntos de apoyo en la situación concreta, los mismos gestos y/o los mismos discursos transmiten entonces un significado diferente".

[23] "Estos paréntesis convencionales delimitan la actividad a lo largo del tiempo dándole un antes y un después. Para caracterizar un marco, primario o secundario, es necesario, por lo tanto, describir las operaciones de transformación que actúan como paréntesis: estos paréntesis rituales, saludos y despedidas, [que] establecen y ponen fin a la participación conjunta, abierta y oficial, es decir, a la participación ratificada."

[24] "Yo definiría una situación como un ambiente de posibilidades mutuas de control, en el que un individuo se encontrará en todas partes accesible a las percepciones directas de todos aquellos que están "presentes" y que son igualmente accesibles para él."

[25] "[…] un concepto central en el análisis del marco: la clave (*key*). Me refiero aquí al conjunto de convenciones mediante las que una actividad dada, dotada ya de sentido en términos de cierto marco de referencia primario, se transforma en algo pautado sobre esta actividad, pero considerado por los participantes como algo muy diferente. Al proceso de trascripción puede denominársele cambio o transposición de claves (*keyings*). Con ello se busca una analogía musical aproximada." (Goffman, 2006, p. 46-47).

[26] Observemos cuidadosamente la *modulación* pragmática en este proceso de *hacer-como-sí*, la cual implica-

Por lo tanto, el hecho de que los sujetos-actores estén al tanto de que esta toma de distancia –que pueden establecer al momento de aprehender esta *modulación lúdica*, distancia que les permitiría "bromear, engañar, experimentar, repetir, soñar o fantasear" (Goffman, 2006: 551), vale decir distanciarse y no aprehender *el mundo* tal como se les presenta a primera vista– sería lo que haría posible que los sujetos-actores puedan aprehender las *experiencias ficcionales lúdico-infantiles*, así como también las *experiencias institucionalizadas de la ficción*, como "momentos de recreación" (Entrevista nº 6), que les "procuraría placer" (Entrevista nº 11), precisamente porque saben "que no es la realidad" (Entrevista nº 6) *de verdad* sino que se trata únicamente de "una realidad de mentira"[27], una realidad que podríamos catalogar como *eufemizada*. Esta última, que para ser más precisos deberíamos designar como un *segmento eumefizado* de *la experiencia de la realidad,* puede ser una situación que para los sujetos actores podría parecerse en todos los aspectos a una situación –o experiencia– concreta *del mundo de la vida cotidiana*, tanto a nivel sensible como perceptivo. Sin embargo, este *segmento* de *la experiencia de la realidad* estaría *suavizado* y *atenuado* dado que este no tendría consecuencias pragmáticas directas sobre el *mundo de la vida cotidiana*, ya que sería vivido dentro de un marco lúdico que suspende las sanciones de la realidad (Zaccaï-Reyners, 2005), por lo cual sería experimentada en calidad de juego con *imaginarios representacionales* que imitan las diversas modalidades mediante las cuales los sujetos-actores tienen acceso a aquello que llaman "la realidad"[28] (Schaeffer, 2002b). Este hecho, implicaría que el sentido y la significación que los sujetos-actores asignan a este tipo de experiencias inducirían la distancia, o no distancia, que esta situación tendrá respecto a *la realidad*, y por lo tanto el tipo –y grado– de *compromiso lúdico placentero* que los sujetos-actores tendrán durante la experimentación de estas.

ría directamente una suspensión de las sanciones de la realidad

[27] Que imita (o simula) las formas en que los sujetos-actores perciben y se acercan a su mundo cotidiano.

[28] "La relación de similitud se establece entre el modelo ficcional y nuestros modelos "serios" (de lo real), y no directamente entre el universo de la ficción y el universo real: En la mayoría de sus formas, la ficción no imita la realidad, sino que imita nuestros modos de representarla. En la medida en que establecemos una identificación tácita entre nuestros modelos de realidad y la realidad misma, el atajo que nos hace decir que "la ficción imita a la realidad" no plantea ningún problema particular."

Referencias bibliográficas

Bachelard, G. (1977). *La formation de l'esprit scientifique.* Paris: Vrin.

Berger ,P., Luckmann, T. (2010). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.

Bourdieu, P. (1992). *Réponses.* Paris: Le Seuil.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., Passeron, J-C. 2004. *Le métier de sociologue.* Paris: EHESS.

Caïra, O. (2011). *Définir La fiction. Du Roman au jeu d'échecs.* Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Cefaï, D. (1998). *Phénoménologie et sciences sociales. Alfred Schütz. Naissance d'une anthropologie philosophique.* Genève et Paris: Droz.

Cefaï, D., Gardella, E. (2012). Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ?. En D. Cefaï y L. Perreau (Comps.). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction* (pp. 233-266). Paris: PUF.

Esquenazi, J-P. (2009). *La vérité de la fiction.* Paris: Lavoisier.

Gadamer, H-G. (1996). *Le problème de la conscience historique.* Paris: Le seuil.

Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia.* Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas y Siglo XXI.

Javeau, C. (2003). *La société au jour le jour : écrits sur la vie quotidienne.* Paris: La lettre volée.

Kauffman, J-C. (2008). *L'entretien compréhensif.* Paris: Armand Colin.

Lyotard, J-F. (1995). *La phénoménologie* Paris: PUF.

Martuccelli, D. (2014). *Les sociétés et l'impossible. Les limites imaginaires de la réalité.* Paris: Armand Colin.

Mead, G. H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad.* Buenos Aires: Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1981). *Résumé de cours, Collège de France, 1952-1960.* Paris: NRF-Gallimard.

Noschis, K., Caprona, D. (1987). Postfacio. En A. Schütz. *Le chercheur et le quotidien.* Paris: Klincksieck.

Petitat, A. (2006). Fiction, pluralité des mondes et interprétation. *A contrario*, 4 (2), 85-107.

Pharo, P. (1985). Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive. *Revue française de sociologie*, 26 (1), 120-149.

Schaeffer, J-M. (2002a). *¿Por qué la ficción?*. España: Lengua de Trapo.

Schaeffer, J-M. (2002b). De l'imagination à la fiction, *Vox-Poetica. Lettres et Sciences Humaines*. En línea: http://www.vox-poetica.org/t/articles/schaeffer.html Consultado el 16 de diciembre 2015.

Schaeffer, J-M. (2011). Prefacio. En O. Caïra, *Définir La fiction. Du Roman au jeu d'échecs* (pp. 7-12) Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck.

Schütz, A., Luckmann, T. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.

Tellier, F. (2003). *Alfred Schütz et le projet d'une sociologie phénoménologique*. Paris: PUF.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science,* Paris, Plon.

Winnicott, D. (1975). *Jeu et Réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

Zaccaï-Reyners, N. (1996). *Le monde de la vie. 2. Schütz et Mead*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Zaccaï-Reyners, N. (2005). Fiction et typification. *Methodos*, 5. En línea: https://journals.openedition.org/methodos/378 Consultdo el 11 de octubre 2014.

Espíritus chocarreros del autor
Jerarquía literaria, función celebrity y crítica feminista

BOCCARDI, FACUNDO (CEA-FCS-UNC)
facundoccardi@gmail.com

ROQUÉ LÓPEZ, CAMILA (CEA-FCS-UNC / CONICET)
c.roquelopez@gmail.com

Resumen

En la presente ponencia nos proponemos explorar una serie de núcleos problemáticos que se desprenden de lo que dentro de la teoría y crítica literaria se ha dado en llamar la "muerte del autor", en relación con los planteamientos de una crítica literaria feminista que emerge con, entre otros movimientos fundamentales, la denuncia de la generalización y neutralización del poder y la recuperación de las voces de las mujeres silenciadas / excluidas / invisibilizadas del canon literario por medio de una política de estimación de sus firmas con valencia sexuada. Particularmente, nos interesa poner en escena las ten siones, a veces pasadas por alto, entre las corrientes feministas y las postestructuralistas con respecto a sus reflexiones sobre la norma literaria, la textualización, la diferencia sexual y la sexualidad, a través de la consideración de algunas producciones actuales que trabajan en el límite de lo literario y las industrias culturales, teniendo en cuenta la cuestión de la producción actual de la celebridad autoral literaria.

Palabras clave: muerte del autor, crítica literaria feminista, literaturidad, industrias culturales.

Espíritus chocarreros del autor
Jerarquía literaria, función celebrity y crítica feminista

¿Por qué leer autoras si el autor ha muerto?

Los fundamentos de la muerte

En la década de los 60s, tuvo lugar en el campo (francés) de los estudios literarios una operación teórico-política definida como "la muerte del autor". Su principal referente que recordaremos fue Roland Barthes con un artículo homónimo publicado en 1968. Esta operación se inscribe a su vez en otra operación más amplia de las ciencias humanas que

sucede en las mismas coordenadas temporo-espaciales, se trata de "la muerte del sujeto". Por esa razón, nos interesa traer la voz de Michel Foucault a estas reflexiones necrológicas.

El artículo de Barthes se dedica a cuestionar la naturalización de la figura del autor como una pieza que posibilita la correlación entre la obra y su origen que tiene lugar en la tradición positivista de la crítica literaria vigente en la academia. Así, ubica el eje de la crítica en la necesidad teórica de establecer relaciones con una realidad positiva exterior a la literatura y las facilidades que le ofrece la categoría de autor a esa tarea. En el marco de la afirmación inmanentista de la "nueva crítica" sustentada por las propuestas de raigambre fenomenológicas, por un lado, y estructuralistas, por el otro, Barthes ataca la noción de autor ubicándola en el núcleo de la crítica literaria dominante en la academia francesa.

La propuesta de Barthes que marcará una inflexión en el campo se sostiene principalmente a partir de una interpretación específica de las operaciones teóricas de Benveniste acerca de la relación entre las categorías de sujeto y lenguaje. No nos detendremos a explicar el protagonismo de Benveniste en la propuesta barthesiana, pero nos alcanzará con recordar que las preocupaciones del lingüista apuntaban a resolver la relación entre subjetividad y lenguaje sin caer ni en el lingüisticismo saussureano ni el trascendentalismo de la fenomenología. Dicho rápidamente, para Benveniste no podemos encontrar en el lenguaje signos de una sustancia exterior a éste pero el estudio del lenguaje tampoco puede dejar de suponer una instancia que se sustraiga al sistema de la estructura lingüística. Este último punto abrió, por un lado, la vía pragmática centrada en la investigación del uso del lenguaje y, por otro lado, la vía no pragmática que seguirá Roland Barthes.

Para avanzar en la comprensión del gesto de Barthes, hay que situarlo en el marco de un proyecto más abarcativo dedicado a abordar la escritura literaria moderna. En una conferencia de 1966, objetaba la relación causal o expresiva entre el acto de escribir y sujeto que escribe: "el sujeto se constituye como inmediatamente contemporáneo de la escritura, efectuándose y afectándose por medio de ella" (173). Con un tono nietszcheano, sostenía que la escritura no es la expresión de un sujeto que la precede sino que la escritura es en sí misma el espacio verbal que le da entidad al sujeto. Esta apuesta se radicaliza en el texto del '68, allí la escritura es el lugar de la neutralidad donde la identidad es disipada. Así postula que el lenguaje material, un conjunto de marcas, no obtiene sentido de su relación con una conciencia sino que lo produce como un efecto de la ejecución escritural.

Funciones y defunciones

Estos enunciados de Barthes han tenido buena fortuna, su circulación de la mano de la creciente legitimidad del posestructuralismo han instalado como una premisa el cuestionamiento a la figura del autor en múltiples capas de sentido. A lo largo de este

trabajo, nos interesa indagar algunos funcionamientos específicos de esta defunción en el marco de las reflexiones de la crítica literaria y los estudios culturales inscriptos en marcos de reflexión feministas.

Un año después del manifiesto de Barthes, Foucault reabre el debate sobre el autor en una célebre conferencia titulada con una pregunta *irónicamente* (¿?) esencialista "¿Qué es un autor?" (Foucault, 1984). Allí, llama a considerar al autor como una función textual que subsume la heterogeneidad de textos y discursos en una unidad marcada por la coherencia conceptual, teórica y estilística. Dicha instancia textual es producida por mecanismos específicos de lectura que unifican a los textos bajo la rúbrica de una obra. En ese pasaje de la expresividad autorial a la performatividad, la institución de la crítica académica aparece revestida de una nueva legitimidad, dado que el anonimato de la muerte del autor repone la imagen teleológica de un sentido oculto que abre la interpretación y el comentario por parte de la crítica.

Volviendo a Barthes y a su disputa con la academia, se puede entender que su gesto performativo que liquida al autor obtiene la fuerza necesaria para ello en la misma mecánica de legitimación ideológica que denuncia. El restringido lugar de portavoz de una vanguardia exige credenciales: ¿Quién es capaz de hablar de la muerte del autor? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Qué condiciones son necesarias para poder sostener esa performance?

No olvidemos que la transgresión tiene en la institución literaria una carga valorativa positiva, de hecho se puede aventurar que una de sus normas más remanidas consiste en anunciar continuamente la muerte de la norma. Precisamente por ello, esa posición no resulta de fácil acceso, implica el ejercicio del privilegio de la sustracción: un estar afuera de la norma para dilucidarla y anunciar su transgresión. O en palabras de Foucault supone el beneficio del locutor: "Quien usa ese lenguaje hasta cierto punto se coloca fuera del poder; hace tambalearse la ley; anticipa, aunque sea poco, la libertad futura." (Foucault, 1976: 12).

Ahora bien, esa transgresión no implica necesariamente una salida de la operatoria hegemónica. De hecho, podemos decir con Spivak que la ausencia de sujeto suele ser una buena estrategia para que los mecanismos de la hegemonía funcionen mejor (1998: 175). Por esa razón, es aquí donde queremos inscribir las preguntas por las exclusiones, invisibilizaciones y minorizaciones que sostienen al campo cultural (y al literario particularmente) bajo las lógicas de la autoridad masculina. La muerte del autor no ha deshabilitado las relaciones entre el género de las personas y los rasgos que se le atribuyen a los productores de cultura. El barthesiano "cuerpo que escribe" tiene marcas de género que determinan los modos legitimados de hacer literatura. En ese sentido, entendemos que tanto las reflexiones teóricas como los otros modos de la valoración artístico-literaria producen género confirmando las jerarquías históricas del binarismo que distribuyen sesgadamente los lugares de legitimidad del campo cultural.

Muerte del autor y crítica literaria feminista

"Siempre llegando tarde, las mujeres pretenden ser sujeto cuando ya no hay sujeto."

Francoise Collin, 2006: 24

En términos generales, las indagaciones teóricas acerca de la autoría han pasado por alto la relación constitutiva de la noción de autor con la de *género*. Pero este problema constituye un punto nodal de la agenda de la teoría y la crítica literaria feminista. Así, la apuesta de Barthes habilita al menos dos movimientos: por un lado la reacción y la denuncia frente a una declaración prematura que tiende a invalidar la legitimidad frágil e incipiente lograda por las autoras, a la vez que impide indagar las razones de esa fragilidad (Cfr. Eagleton, 2005: 6) y por otro lado una celebración de la oportunidad para derrumbar una figura autorial que opera como un dispositivo patriarcal de exclusión que reafirma los vínculos masculinos entre propiedad intelectual, soberanía y autonomía.

Al interior de las tradiciones feministas que exploran estos problemas adquiere valor preguntarse acerca de los supuestos y las consecuencias implicadas en las labores críticas de recuperación de las voces de las mujeres silenciadas del canon literario. Esta indagación pone necesariamente en escena una tensión fundamental entre *sustancialización* y *desustancialización* que atraviesa espacios más extensos de la reflexión feminista**.** Si bien estos términos del debate se pueden encontrar en diferentes propuestas, nos interesa por su contigüidad y sus efectos detenernos en los planteos de Nelly Richard.

En *Feminismo, género y diferencia(s),* Richard opera la separación y la tensión de los dos mecanismos de sustancialización y desustancialización que hemos mencionado. Del lado de la s*ustancialización* ubica la denuncia de la generalización del poder, lo in/diferente, esto es, la operatoria que produce a la masculinidad hegemónica como lo neutro, lo im/personal ocultando sus exclusiones de género tras la metafísica de lo humano-universal. Allí la escritura femenina aparece como un término marcado.

De esta manera, la propuesta que corre por esta línea va en contra de la indiferenciación y llama a reconocer una literatura de mujeres, es decir, un corpus con una firma con valencia sexuada, la construcción de un canon alternativo. Esta relación corpus/corpora invita a pensar cómo se textualiza la diferencia genérico-sexual promoviendo el abordaje de la escritura femenina, ya sea a nivel *expresivo* (estilo) o *temático*.

Por otro lado, la operación de la *desustancialización* se asienta sobre el siguiente problema: la suposición de una prolongación lineal de la *escritura femenina* con un *ser mujer* de la autora. Este supuesto sostiene la autenticidad cifrada en una ideología literaria de la representación.

La crítica al sustancialismo permite plantear que ser mujer no garantiza prácticas antihegemónicas ni de desobediencia a la autoridad literaria; y, a la inversa, ser hombre no garantiza práctica hegemónica ni obediencia a la autoridad literaria *(*"por mucho que se beneficie de sus ventajas"*)*.

Ante estas operatorias la alternativa de Richard aboga por la continuidad con el postestructuralismo (aprendizaje del postestructuralismo y del psicoanálisis). Ello implica rechazar la coincidencia entre determinante biológico (función anatómica) e identidad literaria y poner el acento en la concepción de la escritura como productividad textual y en la identidad como juego de representaciones.

En consecuencia, se producen desplazamientos en el vocabulario y más que "escritura femenina" dirá "feminización de la escritura" (Kristeva). La construcción y deconstrucción de los signos de lo "femenino". Poética y erótica del signo que rebasa el marco de contención de la significación masculina. Metáfora activa de lo femenino.

En este marco de problemas que venimos esbozando, la potente apuesta de Nelly Richard nos incita algunas preguntas: ¿En qué se diferencia esta alternativa desustancializadora de la propuesta barthesiana del autor como lo neutro? Alcanza con ver el ejemplo de *Sarrasine* de Balzac con el que empieza el mentado manifiesto. Allí lo neutro y la muerte del autor se sostienen con la sustracción de un "cuerpo". El texto se inaugura con la predicación sobre un cuerpo específico y su femineidad. En este sentido, al decir de Nancy Miller, la cuestión de la Muerte del Autor clausura prematuramente para las mujeres la posibilidad de su agencia (Miller en Golubov, 2015: 39).

¿Qué idea de "autoridad literaria" (que hay que subvertir) se está manejando aquí? Un trazado de la autonomía del campo literario que se recorta contra el campo comercial (Bourdieu en Golubov, 2015: 34) y que funciona por el interés en el desinterés: función del "bufón del rey" (Angenot, 1998: 79). Se trata de un campo literario que, como decíamos, produce la norma como transgresión de la norma. Y precisamente Barthes habla específicamente de la Norma burguesa (Barthes, 2008: 12) de la cultura de masas, pero no hay que pasar por alto que la diferenciación entre el campo literario y el campo comercial se sostiene sobre la feminización de la masa (Huyssen, Golubov).

¿En qué se diferencia esta alternativa, también, del proyecto modernista (masculino) que tiene como subtexto a la cultura de masas (feminizada) del que hablaba Huyssen? Los rasgos de la exploración del lenguaje, la autonomía y el cuestionamiento de la representación pertenecen a ambas propuestas y sustentan la oposición entre la figura del escritor de una lectura genuina y auténtica frente a lectora de una literatura inferior. Así la feminización de la escritura que planteaba Kristeva trascurre en otra feminización peyorativa que efectivamente funciona: leer/escribir con los fluidos tibios que emanan de la concha.

Volviendo una vez más a los aportes de Spivak resulta necesario redescribir el problema que nos ocupa: *la hegemonía nunca funciona solamente sustancializando siempre implica la producción diferencial del acceso a ese lugar neutro, que funciona tanto sustancializando como desustancializando (sustrayendo cuerpos y presentándolos) de manera diferencial y estratégica. Sustracción del cuerpo o su aparición siempre con efectos literaturizantes / desliteraturizantes diferenciales.*

¿Y con la celebridad literaria, cómo andamos?

El mapa de problemas que venimos trazando desde las reflexiones sesentistas de la teoría literaria adquieren actualidad cuando nos preguntamos por la autoría desde la noción de celebridad literaria. Las preguntas por la autonomía del campo literario, su relación con cultura de masas e industrias culturales delimitan un escenario específico para la figura del autor. Para abordar este tema, retomamos algunos aportes de Nattie Golubov inscriptos en las tradiciones de la crítica literaria feminista.

En primer lugar, Golubov pone en cuestión de la autonomía del campo literario respecto al campo del poder económico y político. Ilusión: conservar el capital simbólico de los sectores que en él operan. Los mecanismos de legitimación del campo producen una suerte de fusión entre la consagración literaria y *celebridad popular.* De esta manera, la función celebrity opera el interés de la cultura masiva de producir lo literario como autónomo, promoviendo la subsistencia de ese rasgo de la función autor. Se trata de una co-producción: lo literario en contra del poder.

La celebridad es un tipo de representación y un efecto discursivo que funciona bajo la lógica del mercado. Es una mercancía producida para la venta. Asimismo, la celebridad es un espacio rizomático: un nodo en una red de acumulación personal de reconocimiento. La firma autorial funciona como una marca comercial, un yo que se produce a sí mismo con el objetivo de circular competitivamente en el mercado. Ejemplos claros de este funcionamiento son los *self-insert* de Stan Lee y de Stephen King que signan los productos con efectos de legitimidad.

Según Golubov, las mujeres también acceden a esa autoría de la celebridad literaria pero a costa de volver a anudar la relación entre cultura de masas (campo comercial), mujeres y lo femenino. Sin embargo, ése no es el único ni el más importante de los problemas sino que en ese acceso a la celebridad también hay una producción diferencial: "En este punto, proponemos ampliar la tesis de Huyssen para considerar los mecanismos de generización que funcionan al interior de la cultura de masas, re-produciendo jerarquías e instituyendo posiciones de sujeto posibles." (Roqué López, 2013: 3)

Comparar el funcionamiento del *self-insert* de celebridades masculinas y femeninas resulta

ejemplificador de la operatoria diferencial que pone en juego el dispositivo de género de la cultura de masas. De un lado, podemos ver los sucesivos *self-insert* de Stan Lee y Stephen King y del otro los mecanismos autoficcionales de Stephenie Meyer. Mientras en el primer caso, el valor estético aparece reforzado por la marca autorial de la autorepresentación; en el segundo caso, Bella Swan, como alter ego de Meyer, desliteraturiza por su mímesis demasiado directa que produce el efecto de la producción de la obra como cumplimiento de fantasías personales (lo que nombrabámos como "escribir con la concha"). Aparece así como una escritura tan mala, de tan poco valor, que parece *fanfiction* (escritura de una lectora de literatura inferior). Otro famoso Self-Insert también ubicado en el lugar genéricamente desjerarquizado por la cultura de masas es la Mary Sue del fanfiction. Se trata de una concepción del fanfiction como escritura degradada de una lectora de la cultura de masas.

Escribir la lectura

> *"La lectura plantea entre el texto y sus lectores una frontera para la cual estos intérpretes oficiales entregan sólo pasaportes, al transformar su lectura (legítima, también) en una 'literalidad' ortodoxa que reduce a las otras lecturas (igualmente legítimas) a sólo ser heréticas (no 'conformes' al sentido del texto) o insignificantes (abandonadas al olvido). (...) Además, si las libertades del lector a través del texto puede tolerarse entre intelectuales (hay que ser Barthes para permitírselo) en contraste está prohibida a los alumnos (...) o al público (...)."*
>
> De Certeau, 2007: 184-185

El corolario Barthes en la muerte del autor es, podríamos decir, el nacimiento del lector. El masculino universal no marcado tanto de los términos *autor* como *lector* tienen su importancia. Como decíamos con Foucault, la muerte decretada por Barthes desplaza el locus de sentido a la institución de la crítica. Allí no habita cualquier lector sino un "lector macho" como quería Cortázar (2000) cuya lectura se cifra en los parámetros establecidos de la legitimidad. Se trata de un lector que dilucida sentidos y escribe su lectura.

De esta manera, atendiendo a los devenires del campo literario, tiene lugar una transformación de la distinción entre el escritor modernista y la lectora de literatura inferior a la figura del *lector que escribe bien* y la *lectora que* escribe *mal*. Un ejemplo que vale para ilustrar esta operación puede ser la distinción entre la obra de Borges y, digamos, *50 sombras de Grey*. De un lado está Borges como el escritor-lector modernista sin cuerpo y del otro un fanfiction de *Crepúsculo*, cuya valoración negativa ya le adjudicaba un estilo *fanfiction* (lectora que escribe) e implica un doble deterioro de la escritura. De esta manera, se produce claramente una oposición entre la sustracción del cuerpo de Borges frente a aquella lectora que escribe con la concha.

Pero eso no es todo, dicha sustracción del cuerpo o no como criterio de literaturidad también funciona de manera genéricamente diferencial. Para ello sumemos a Houellebecq a esta oposición de Borges con *50 sombras de Grey*. Aunque Houllebecq escriba con fluidos

corporales sus efectos en clave de legitimidad literaria distan diametralmente de E. L. James. Una vez más: quién pierde la corporalidad y quién no, y cómo ello se implica en cuáles efectos des/literaturizantes. Concurren aquí una función diferencial de esa política de borramiento y la aparición del cuerpo que sustancializa de manera estratégica y selectiva.

Referencias bibliográficas

Angenot, M. (1998) *Interdiscursividades. De Hegemonía y Disidencias.* Córdoba: UNC.

Barthes, R. (1987a): "La muerte del autor". En: *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (1987b): "Escribir, ¿un verbo intransitivo?". En: *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (2008) *Mitologías.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Collin, F. (2006) "La praxis de la diferencia. Notas sobre lo trágico del sujeto", María Isabel Santa Cruz (trad.), *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad,* Marta Segarra (ed.), Icaria Barcelona, pp. 21-42.

Cortazar, J. (2000) *Rayuela*, Madrid: Cátedra.

De Certeau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana.

Eagleton, M. (2005) *Figuring the Woman Author in Contemporary Fiction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (1984). "¿Qué es un autor?". En *Conjetural*, nº 4, agosto.

Foucault, M. (2012) *La voluntad de saber.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Golubov, N. (2015). Del anonimato a la celebridad literaria: la figura autorial en la Teoría Literaria Feminista. *Mundo Nuevo*, VI (16), 29-48. En línea en: http://www.iaeal.usb.ve/mundonuevo/revistas/MN16/MN_16(01).pdf Consultado en marzo 2020.

Huyssen, A. (2002) *Después de la gran división.* Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.

Littau, K. (2008) *Teorías de la lectura*. Buenos Aires: Manantial.

Richard, N. (2008). *Feminismo, género y diferencia(s)*. Santiago de Chile: Palinodia.

Roqué López, C. (2013) La cultura de masas como mujer: otras lecturas desde una propuesta de intersección genre / gender. *Actas del I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades Perspectivas y debates actuales a 30 años de la democracia.* En línea en: http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/ponencias/ponencias2013/paper/view/1636/360 Consultado marzo de 2020.

Spivak, G. C. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius.* III (6), 175-235. En

línea en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf Consultado en marzo 2020.

Corpus

Dillon Schulz [Dillon Schulz] (2016, 19 de agosto) Stephenie Meyer in Twilight [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=XjQufDeazWE Consultado en marzo 2020.

Nerd Clips HD [Nerd Clips HD] (2019, 20 de noviembre) Stephen King Cameo | It Chapter Two [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ybWAcHZpTEk Consultado en marzo 2020.

Renfro, K. (27 de abril de 2017). Margaret Atwood has a small but violent cameo in 'The Handmaid's Tale' premiere. *Insider*. En línea en: https://www.insider.com/handmaids-tale-margaret-atwood-cameo-pilot-2017-4 Consultado en marzo 2020.

The Top Comics [The Top Comics] (2018, 12 de noviembre) Todos los cameos de Stan Lee (Y los poco conocidos) [Archivo de video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=XeeewMPJQBQ Consultado en marzo 2020.

ISBN 978-950-33-1591-0