

Compiladores: Silvana Peralta • Mariano Harracá

Educación *en la* frontera

TOMO I Y II

TRAMAS SITUADAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA



Educación *en la* frontera

TOMO I Y II

TRAMAS SITUADAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Compiladores: Silvana Peralta • Mariano Harracá

Presentación: Paula Mateos • Carla Echeagaray

Colaboración especial: Carina Fraca • Cecilia Manchineli • María Inés Díaz • Analía Videla
María José Vila • Federico Agüero • Silvina Páez • Celeste Ríos • Silvina Carelli
Emilse Carmona • Luciana Buteler • Patricia Mercado • Celina Moreno • María Butazzoni
Silvina Quiroga • Nicolas Rodríguez • Javier Gil • Marina Pérez • Ana Garay



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE SAN JUAN



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
HUMANIDADES
Y ARTES

effha
EDITORIAL



Universidad
Nacional de
San Juan



effha
EDITORIAL

Peralta, Silvana

Educar en la frontera : tramas situadas en la educación pública /
Silvana Peralta ; Mariano Harracá ; Compilación de Silvana Peralta ; Mariano
Harracá. - 1a ed adaptada. - San Juan : Universidad Nacional de San Juan.
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-605-964-4

1. Proyectos de Investigación. 2. Educación. I. Harracá, Mariano II.
Peralta, Silvana, comp. III. Harracá, Mariano, comp. IV. Título.

CDD 370.72

ISBN 978-950-605-964-4





Universidad
Nacional de
San Juan



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

Rector: Mag. Ing. Tadeo BERENGUER

Vicerrectora: Esp. Prof. Andrea LECETA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES

Decana: Mag. Myriam ARRABAL

Vicedecano: Prof. Marcelo VASQUEZ

Secretario de Extensión Universitaria: Prof. Juan Carlos CABALLERO

Editor: effha

Jefa Departamento de Publicaciones: DG. Ana VIDELA

Diseño de Portada: DG. Sebastián REGALADO LÓPEZ

*Publicación autorizada por el Consejo Editorial de la Facultad de
Filosofía, Humanidades y Artes*

Edición: Primera

ISBN: 978-950-605-964-4

Año: 2025

Índice

Índice.....	5
Agradecimientos	11
Prólogo.....	12
Presentación	16

Mateos, Paula Helena / Echegaray, María Carla

TOMO I

PARTE 1: PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS EN DISCUSIÓN. ABORDAJES SITUADOS	20

Silvana Peralta

Educación sexual integral y formación docente: Trayectoria de resistencias y militancias ...	21

Mariela Andrea Carassai

De la ESI a la ESI-Otra. Tensiones y consensos acerca de la política de la integralidad y el bienvivir.....	31

Paula Helena Mateos

Enseñar-aprender-leer literatura como práctica estética y política. Un relato de experiencia	43

Marcela Coll / Laura Raso / Gabriela Simón

PARTE II: POLÍTICA, HISTORIA Y EDUCACIÓN	48

Federico Agüero / Silvina Páez / Celeste Ríos Rosales

La prensa periódica como institución ideológica y educativa, un aporte a la historia de las emociones.....	49

Andrea Luciana Agüero

Los gobiernos cantonistas y su incorporación en los marcos curriculares de la provincia de San Juan	62

Marina De la Vega Fantini / Emelia Beatriz Grandinetti

Extensión Universitaria, Educación y Cultura. Revisión de un Caso: El Museo Histórico Provincial “Agustín V. Gnecco”, entre los años 1991 al 2019	75

Adela Alejandra Varas / María Julia Gnecco

El rol de la educación en el Gabinete de Estudios Musicales	89

Fátima Graciela Musri

Historia de la Universidad Nacional de San Juan. Desarrollo y consolidación en clave regional (1995-2021). Primera parte	98

María Susana Clavel Jameson

La Educación en San Juan en tiempos de Pandemia: un análisis situacional desde la gestión educativa. Gestión Jurisdiccional – ME 2020-2021	109

María Amalia Buttazzoni

Diseñar proyectos de investigación con perspectiva aplicada: la labor del equipo Cognilen	121

Maria Luisa Silva / Maria Victoria Gasparini / Sofia Victoria Iacobuzio / Yamila Rubbo / María Florencia

Tenaglia / Melisa Garay Frontini / Diego Di Vincenzo / Katherine Garnica

Hacia una conceptualización del Estado. Un avance de los referentes conceptuales de la tesis de doctorado: Las políticas educativas y su relación con el empleo de las docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), durante la pandemia COVID-19.....	135

Gabriela Esther Balmaceda

Internet y la educación en San Juan, una diversidad de situaciones.....	141

<i>Federico Agüero / Romina García / Claudia Arias / Facundo Orzanco</i>	
La terminalidad educativa que posibilita el Plan Fines III en el departamento de Ullum	154
<i>Sofía Pi</i>	
Perfil y Motivaciones de los Estudiantes del Profesorado en Geografía: Un Análisis Multidimensional de Expectativas, Obstáculos y Condiciones Socioeconómicas	164
<i>Noelia Arce / Elida Romina Martelli</i>	
PARTE III: FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE	175
<i>Carina Fraca / María Inés Díaz / Cecilia Manchinelli</i>	
Condiciones laborales de formadores de formadores en contexto de Pospandemia. Un estudio sobre el trabajo docente en la Universidad	176
<i>Silvina Carelli / Carina Fraca</i>	
Experiencia de articulación en el marco de la “Jornada de Formación en Proyectos Ambientales Escolares”	185
<i>Matías Cabañes / Sofía Sánchez</i>	
La enseñanza por indagación en la formación docente inicial de estudiantes del profesorado de Química del IN.E.S. Dra. Carmen Peñaloza	190
<i>Cecilia Villalá / Carmen Olivares</i>	
Experiencias escolares de institucionalización de la Educación Sexual Integral.....	197
<i>Sandra Jaime / Vanesa Muchino / Mariana Roqueiro</i>	
Articulación entre investigación educativa y formación docente: sentidos que le otorgan los/as docentes de “Investigación Educativa” de los Profesorados de Educación Primaria de San Juan.....	204
<i>María Fernanda Estevez / Carina Silvia Fraca / Mabel Mengual</i>	
Formación docente inicial del profesor de Geografía en la Unsj. Características y consideraciones de sus egresados en el contexto de las necesidades de la educación media	216
<i>Silvana Rosario Guirado López</i>	
Las normativas como orientadoras del trabajo docente durante el contexto de pospandemia.	228
<i>María Inés Díaz Alonso / Patricia Ivana Zuliani Fernández / Rosa María Figueroa</i>	
La Documentación Narrativa: Una Herramienta para Reflexionar sobre las Prácticas Docentes	241
<i>Guillermo Alejandro Gallardo / María Alejandra Gatto D'Andrea / Patricia Mónica Grippo</i>	
La narración y las prácticas docentes	252
<i>Ana Laura Garcés Arévalo</i>	
Propuesta formativa de nivel universitario para el desempeño del rol de la Asesoría Pedagógica en colaboración con instituciones del contexto	260
<i>Laura Lepez / Silvina Curetti / Silvina Bresca</i>	
Las representaciones sociales de estudiantes de 1° año de Psicología Educacional del PEI, y la autoevaluación docente sobre las clases de consulta y su pertinencia curricular durante los ciclos lectivos 2023 y 2024: Sentidos y sinsentidos en torno a un derecho.....	272
<i>Cecilia Anahí Manchineli / Valeria Elizabeth González Luna / Ivanna Haydeé Cayetano</i>	
Reconfiguración del trabajo docente y de las condiciones laborales en “pospandemia”, en carreras de formación docente de la UNSJ: Primeros avances del proyecto	288
<i>Alicia V. Martín / M. Marcia Miguel / M. Cristina Castro</i>	
Concepciones y propuestas de metacognición. Estudio de caso de la escuela Juan Godoy Nivel Primario, con el Programa Nacional “Libros para Aprender”	296
<i>Nancy Gabriela Diez García / María Alejandra Fernández / Cecilia Anahí Manchineli</i>	

“Suite infantil Penas y goces Infantiles” de Elsa Calcagno (1905-1978): Análisis e incorporación al repertorio de la cátedra Piano I del Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical del Depto. de Música de la UNSJ	308
<i>José Ángel Illanes</i>	

PARTE IV: EDUCACIÓN Y DERECHOS DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS 313

<i>María José Vila / Paula Helena Mateos / María Carla Echegaray / Analía Videla</i>	
¿Qué es la ciudadanía infantil? Un avance analítico-teórico-conceptual desde la obra teórica de Eduardo Bustelo	314
<i>María Carla Echegaray / Gabriela Esther Balmaceda / Paula Helena Mateos</i>	
La Nube. Una mirada sobre la infancia y la literatura: una experiencia de investigación y divulgación	328
<i>Sabrina Martín / Vanesa Iglesias / Carla Actis Caporale</i>	
Educación sexual integral y la posibilidad de emancipación a partir de los aportes de la filosofía latinoamericana	336
<i>Sofía Daniela González Esteban</i>	
La escuela un espacio de todos-as: vivir con otros-as es oportunidad de aprender cuidando-nos.....	344
<i>Patricia Tobal / Jorge Caloso / Mariana Flores / Alejandra Riveros</i>	
Intervenciones para pensar en plural, la construcción de la autoridad escolar en contextos de desinstitucionalización	350
<i>Analía Videla / María Ivana Soler / Rebeca Varas</i>	
La Guerra y la Convivencia reinterpretadas desde el Malestar de la Cultura Contemporánea: Un Análisis de la Carta entre A. Einstein y S. Freud	359
<i>Mariano E. Moreno</i>	
Una aproximación a las problemáticas adolescentes y su malestar en las instituciones educativas de la provincia de San Juan.....	374
<i>María José Vila Costa / Mariano Harracá / María Butazzoni</i>	

TOMO II

PARTE V: PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS EN DISCUSIÓN ABORDAJES

INTERDISCIPLINARIOS..... 1

<i>Silvana Peralta</i>	
Entre lo global, lo local y la transdisciplinariedad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	2
<i>María Victoria Sergo / Marcela Elena Morchio</i>	
Lo inter, trans y/o multidisciplinario, experiencias desde la educación musical.....	11
<i>Stella Maris Mas</i>	
La enseñanza de las Ciencias Sociales frente a los desafíos de la actualidad. La Historia entre cambios y nuevas propuestas de aprendizaje	21
<i>Gema Contreras / Fabiana Puebla / Liliana Gutiérrez</i>	
Tecnologías emergentes, subjetividad e inteligencia artificial: reflexiones desde la práctica docente y de investigación educativa.....	28
<i>Emilse Carmona / Hugo Orellano / Rosa María Pósito / Luis Bonilla</i>	

PARTE VI: INCLUSIÓN EDUCATIVA.....44

Silvina Carelli / Mariano Harracá

Desentrañando el laberinto de creta: desafíos y estrategias para la inclusión educativa y la eliminación de barreras de accesibilidad	45
<i>Alina Acosta Arreceygor</i>	
Prácticas pedagógicas e Inclusión educativa en carreras de Ciencias Sociales y Ciencias Humanas de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Análisis preliminares	53
<i>María Inés Díaz Cecilia Manchineli Jimena Sancho</i>	
Nuevas miradas hacia la inclusión	73
<i>Vanesa Elizabet Aguirre Florencia Gisel Barahona Natalia Elvira Castañares Sanda</i>	
Reflexiones sobre experiencias de Inclusión de Personas con Discapacidad	80
<i>Ana Alicia Cabrera</i>	
Metodología y praxis científica	91
<i>Diego A. Saiz Kisil Nicolás Guillen</i>	
El acceso de las personas con discapacidad en la FFHA de la UNSJ	104
<i>María Eugenia Garay Alaniz</i>	
Pensando en la libertad: experiencia de extensión en el Servicio Penitenciario Provincial de San Juan	114
<i>Rocío Milagros Saavedra Costa</i>	
Las prácticas evaluativas de los estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria de la Capital de San Juan durante el periodo 2024-2025.....	121
<i>Sheila Lucila Soria Simone</i>	
Educación y discapacidad. Conversaciones urgentes ante nuevos desafíos.....	128
<i>María Cecilia de los Rios Luciana Dell'Oro Pineda Idania Muñoz Rubia</i>	
TRAYECTOS: Construyendo educación desde la experiencia estudiantil	137
<i>Maximiliano Guerra</i>	
Proceso de habilitación y rehabilitación auditiva en los alumnos con equipamiento protésico, que concurren a Escuelas de Educación Especial para sordos en la Provincia de San Juan	147
<i>María Renata Campi Luciana Vanesa Güell Ingrid Karem Mena</i>	
Prácticas pedagógicas Inclusivas en la UNSJ. La entrevista como estrategia metodológica	153
<i>Silvina Carelli Laura Alejandra Chaves Cynthia Analía Carrizo</i>	
Inclusión en la Educación de Jóvenes y Adultos: Experiencias Educativas en Contextos Diversos	162
<i>Silvina Bresca</i>	
PARTE VII: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y MODELOS PEDAGÓGICOS DIDÁCTICOS EN LA ERA DIGITAL	176
<i>Emilse Carmona Luciana Buteler Patricia Mercado Celina Moreno</i>	
Democratizando e innovando con Educación y Tic: Currículo integrado y Redes Interinstitucionales entre Universidades de San Juan Argentina y Guayaquil-Ecuador con Escuelas rurales, urbanas periféricas y urbanas de San Juan	177
<i>Emilse E Carmona Mario Gutiérrez Carolina González de Zibarelli</i>	
El desafío de enseñar pronunciación en la clase de inglés de nivel medio	184
<i>Pamela Femenía Andrea Leceta Marcos Torres</i>	
Escuela y redes sociales. Propuesta didáctica de intervención socioeducativa.....	193
<i>Laura Villavicencio Carlos Bossio Mariela Inés Coll</i>	

La deserción en dos trayectos de formación y actualización permanente docente de posgrado en la modalidad de opción pedagógica a distancia en Universidad Nacional de San Juan	202
<i>Patricia Mercado / Emilse Carmona</i>	
Diseño interactivo de un parque eólico	213
<i>Vanessa Iglesias / Dimas Barile / Sebastián Santisi / José Martínez</i>	
Entre planos y pantallas: Integrando TIC en la formación de futuros arquitectos. Matices del Conocimiento tecno-pedagógico del contenido de un docente experimentado.....	218
<i>Lucas Hernán Rigoni / Fernando Agustín S. Flores / Pablo David Ortega</i>	
La Inteligencia Artificial Generativa en la Universidad: Un Enfoque Sociotécnico sobre su Influencia en la Enseñanza y el aprendizaje	232
<i>Federico Salvador Sambrizzi</i>	
Gamificación en la Educación: Evaluación, Desafíos y Proyecciones para su Implementación Sostenible	242
<i>Lisandro Alfredo Valenzuela Oro / Cristian SebastianYañez</i>	
PARTE VIII: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DIVERSOS	249
<i>María Buttazzoni / Silvina Quiroga Flores</i>	
Pensar la Universidad Nacional de San Juan desde la apertura a la comunidad: una aproximación a la experiencia de vinculación con la escuela secundaria Martín Miguel de Güemes.....	250
<i>Andrés Emiliano Argañaraz Olmo / María Del Rosario Fernandez Ortiz</i>	
Metamorfosis y Resistencia: Reflexiones críticas sobre Género y Transidentidades en el ámbito educativo.....	255
<i>Alina Acosta Arreceygor / Martina Sambrizzi</i>	
La Educación Emocional y su significación en las prácticas educativas de escuelas primarias del departamento Jáchal	263
<i>Maximiliano Berreta / Alejandra Castro / Magdalena Guevara / Virginia Sepúlveda</i>	
Una experiencia de formación de guías del Museo “Prof. Mariano Gambier”	271
<i>Claudia Mallea / Lorena Ré</i>	
Experiencias de intervenciones de Clubes Ambientales Escolares (CAE) en territorios comunitarios.....	277
<i>Matías Cabañes / Sofía Sánchez</i>	
Estrategias para la resolución de conflictos en el nivel secundario a través de la Teoría de Juegos.....	283
<i>Eliana Perona / Flavia Zalazar / Alicia Giménez</i>	
Más allá del aula: La extensión universitaria como motor de aprendizaje	290
<i>Lisandro Alfredo Valenzuela Oro / Alexander Elio Fernández</i>	
Relato de experiencias de secado de sólidos alimenticios en el marco de las Operaciones Unitarias en carreras de ingeniería	303
<i>Guillermo Javier Sepúlveda Lundblad / María Eugenia Gimenez / Adriana Vanina Jofré / Judyth Natalia Quiroga Castro</i>	
Herramientas de la teoría de juegos para fomentar la cooperación en el nivel inicial y primario	311
<i>Eliana Perona / Flavia Zalazar / Alicia Giménez</i>	
Entre las Lógicas Emancipatorias, las Lógicas Condenatorias y la necesidad de la Geopedagogía	318
<i>Mónica Sonia Chacoma / Natalia Isabel Varas</i>	

Emociones y aprendizajes en tiempos de Pandemia	333
<i>F. Georgina Wetten / Myriam E. Rodríguez Manzanares</i>	
La escritura bajo la modalidad taller como proceso de acercamiento al conocimiento en los estudiantes de educación secundaria	343
<i>Denis Leal</i>	
La Alfabetización como Derecho: Análisis de trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización inicial en escuelas de nivel primario de la provincia de San Juan	351
<i>Florencia Reynoso</i>	
Posible(s) interrogante(s) sobre la lectura y la escritura en la Educación Secundaria	361
<i>Ana Sol Victoria de Cara</i>	
Aprender en juego: la complejidad de generar procesos de nivelación e inclusión	373
<i>María Victoria Gasparini / María Luisa Silva / Fabiana Schvartz / Karina Forti / Cynthia Vallejos / Rocío Laura Muñoz / Abril Santos / Estefanía Ferrari / Laura Rodríguez</i>	
PARTE IX: EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y ARTE	385
<i>Nicolas Rodríguez / Javier Gil / Marina Pérez</i>	
Aproximaciones a los desafíos culturales en la educación: hacia una mirada del individuo contemporáneo, desde la obra de Byung Chul Han	386
<i>Jorge Ernesto Jesús Bernat Gigantino</i>	
Las prácticas comunicativas emancipatorias de los adultos mayores: UPAMI San Juan, período 2022-2023.....	394
<i>Maria Guadalupe Bianchi</i>	
Miradas filosóficas: Escuela-cuerpo-lenguaje.....	403
<i>Javier Andrés Gil / Marina Aurora Pérez</i>	
Una vuelta por el País de las Maravillas: propuesta de intervención didáctica transliteraria	414
<i>Carolina Pinardi</i>	
La <i>mímesis</i> como experiencia educadora a partir del arte. Bases aristotélicas para su comprensión y algunas proyecciones en educación	421
<i>Gabriela de los Ángeles Caram</i>	
La ilustración en la difusión del patrimonio arqueológico	432
<i>Claudia Mallea / Lorena Ré / Mauricio Alvarez</i>	
La clase como obra. Alcances del activismo como herramienta artístico-crítica y pedagógica	441
<i>Mariana Y. Olivares / Federico V. Hueso / Diego J. Garcés</i>	
Cátedra Libre de Musicología del Instituto de Estudios Musicales (FFHA-UNSJ). Relato de un proyecto estímulo a la iniciación en la investigación en música.....	451
<i>Yanet Hebe Gericó / Luis Gonzalo Melicchio</i>	
De la actuación conjunta al cuerpo colectivo: aportes del coro teatral a la formación actoral	458
<i>Federico Lucero Samper</i>	
Habilitar el pensamiento poético en el proceso educativo. Mapas trazados por Gianni Rodari y Alessandro Baricco	463
<i>Liliana Scalia</i>	
Práctica Socioeducativa “Cine Comunitario, Praxis, Conocimiento y Territorio”	473
<i>Carla Grosman</i>	

Agradecimientos

Este libro sabe de esfuerzos y compromisos colectivos, de entrecruzamiento de miradas y de la creencia en apuestas y sueños compartidos.

Se gesta inicialmente cuando se organiza el I Encuentro Bienal de Divulgación Científica en Educación, en el mes de septiembre de 2024. En esa proeza académica tuvo un papel destacado e irreemplazable el claustro del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). A los/as docentes investigadores, becarios/as y estudiantes del IDICE un reconocimiento especial. Un agradecimiento infinito por su entrega y por demostrar que vale la pena sostener apuestas conjuntas y esperanzadoras.

En este mismo sentido, se reconoce la colaboración y complementariedad académica de colegas investigadores de otros institutos de investigación de la FFHA-UNSJ. Sus aportes y experticia nos permiten seguir pensando interdisciplinariamente.

La participación de investigadores de los Institutos de formación docente (ISFD), de docentes de nivel secundario y primario de la provincia de San Juan nos permitió reflexionar juntos sobre los avatares del campo educativo. Un gracias fraterno a todos ustedes, y en su nombre al Ministerio de Educación de San Juan, por sumarse desde esa singular multiplicidad de miradas y voces.

Se destaca la implicancia de colegas investigadores de otras provincias y de países de latinoamérica, en especial Ecuador, por compartir su producción de conocimientos y permitírnos abordar, colaborativamente, desafíos y problemáticas que nos interpelan regionalmente.

Especial gratitud con las autoridades de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes y de la Universidad Nacional de San Juan en su empeño por abrir y asegurar espacios institucionales para que las construcciones y experiencias académicas se materialicen y circulen sin horizontes restrictivos y limitantes.

A todas y todos, ¡muchísimas gracias por hacer este libro posible!

Silvana Peralta
Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Prólogo

Agradezco a las autoridades y miembros del querido IDICE que me hayan otorgado el honor de prologar este libro que reúne trabajos en Ciencias de la Educación de investigadores de la UNSJ, de otras instituciones educativas y/o unidades de investigación de nuestra provincia, como así también aportes que llegaron de la mano de autores de otras latitudes del país.

Primeramente, me gustaría decir, como una opinión estrictamente personal (que en estas líneas me está permitida) que celebro el título del mismo y coincido plenamente con él. Aquí comparto mi posición, que tiene un valor muy restringido en tanto y en cuanto las autoras de la presentación lo han justificado con argumentos muy claros a los que adhiero. En mi caso, muchas veces que he tenido el desafío de explicar profesionalmente en otras geografías algunas cuestiones del desarrollo de la docencia, extensión, investigación y/o gestión en San Juan, lo hice desde ese ángulo y perspectiva (la frontera del país, la lejanía a la metrópoli, el cambio rotundo de paisaje) lo cual conlleva a considerar las vidas otras, individuales y colectivas coproducidas con sus culturas-y por supuesto, siempre en el ámbito de la educación pública que es la que conozco desde dentro.

Reunir los trabajos que encontramos en este libro, como resultado final de un encuentro que celebró la historia de los primeros 50 años del IDICE, fue una excelente decisión al menos por dos razones: en primer lugar, por publicar las contribuciones de un amplio conjunto de investigadores y en segundo lugar, poner en foco los temas y problemas que nos interrogan a todos/as los/as que a la educación nos dedicamos desde la perspectiva del saber crítico. Ambas tareas, constituyen una dimensión destacada de lo que las Universidades públicas argentinas se han trazado como sus propósitos desde los inicios. Felicito a todos los involucrados en esta construcción colectiva y celebro la disposición y su sostenimiento en un tiempo muy difícil para las Universidades públicas argentinas. Pero también lo entiendo como un gesto institucional que se encamina a poner en acto la noción freireana de *"Inédito viable"*. Todos los que somos docentes e investigamos en el campo educativo, apostamos al futuro con rasgos de esperanza (seamos plenamente conscientes o no de ello). A una esperanza que requiere construirse (no una esperanza solo simbólica ni una esperanza boba). La educación es en sí misma confianza en el futuro. De las tres categorías temporales que organizan nuestra existencia, es la de "futuro" la que se pone en juego en cualquier actividad educativa. Es en esta esperanza en que lo que hacemos prosperará -no hoy mismo- sino en el mañana; es en este marco, insisto, que adquieren sentido nuestros esfuerzos y desarrollamos nuestras utopías. Miramos a nuestros estudiantes desde este ángulo, de lo contrario, la tarea educativa, tendría nulas expectativas, nulas posibilidades. *"Hasta que todo sea como lo soñamos"* reza una consigna de aliento entre

estudiantes de nuestro ámbito universitario que militan por la educación pública como derecho. Y si de sueños hablamos, quisiera ocupar unos breves renglones para referirme al concepto freireano mencionado más arriba.

En 1992 Paulo Freire escribía uno de sus últimos libros, "*Pedagogía de la Esperanza*". Nos habla aquí de como se requiere de la esperanza y de los sueños para comenzar la tarea del educador. Comenzar, ya que la esperanza es necesaria pero no suficiente para transformar la realidad. "*Necesitamos la esperanza crítica*" nos dice en este libro en que nos obsequia con el concepto "inédito viable". Inédito -desconocido, nuevo-, viable -que puede realizarse-. Esa es su propuesta pedagógica. La utopía freireana no es un sueño infinito ni individual, es un proyecto concreto y alcanzable, producido colectivamente.

El libro está organizado en dos voluminosos tomos, ambos constituidos por partes que integran trabajos que tienen intereses, ejes conceptuales o dimensiones compartidas y que se presentan con una breve introducción al inicio de cada una, estrategia que permite ordenar y emprender la lectura bajo condiciones de máximo aprovechamiento.

El primer tomo está organizado en cuatro partes, a saber:

Parte I: Problemáticas educativas en discusión. Abordajes situados

Parte II: Política, Historia y Educación (uno de los más abultados junto al siguiente)

Parte III: Formación y trabajo docente

Parte IV: Educación y Derechos de las Infancias y adolescencias

Cada una reúne trabajos genuinos, en desarrollo, que permite visualizar rápidamente (quizás solo leyendo los títulos) cuales son los problemas de conocimiento que indagan los investigadores en Ciencias de la Educación en la Argentina contemporánea. En un rápido paneo y a modo de hipótesis provisoria, parece desprenderse de ello la idea (nada novedosa por cierto) de que la Educación argentina y sus características epocales están íntimamente condicionadas por los vaivenes político-económicos del país. Pero que, además esto conlleva una preocupación siempre latente, por la formación docente -permanentemente cuestionada- y el trabajo docente- casi siempre precarizado-.

Vale asimismo la pena destacar el abordaje de problemas situados en coyunturas epocales (también sometidos a los vaivenes políticos de nuestro país) a pesar de que a muchos de nosotros/as nos impresionen como tópicos ya indiscutibles. Me refiero específicamente a la cuestión de los Derechos de las infancias y adolescencias (a pesar de que hay Convenciones internacionales que son hoy increíblemente ignoradas y atropelladas); y por otro lado, de la aplicación de la ESI que está garantizada por ley pero que sin embargo no cumplen el gobierno nacional y tampoco algunos provinciales.

El segundo tomo está estructurado en cinco partes, a saber:

Parte V: Problemáticas educativas en discusión. Abordajes interdisciplinarios

Parte VI: Inclusión educativa

Parte VII: Innovación educativa y modelos pedagógicos didácticos en la era digital

Parte VIII: Prácticas educativas en contextos diversos.

Parte IX: Educación, filosofía y arte

Algunos comentarios que permitan una aproximación a su contenido, desde una mirada que vincula elementos de análisis en una ecuación simple: cantidad de trabajos presentados y reunidos bajo esos títulos que organizan las partes y el interés contemporáneo por la investigación educativa en ciertas áreas cuya construcción de conocimiento esta motivada por problemáticas que demandan su atención. En orden decreciente y solo considerando las tres más abultadas, se encuentran la Parte VIII, en segundo lugar, la Parte VI, y llamativamente (para mi perspectiva observacional personal) la Parte IX.

Por supuesto, es necesario aclarar que esta clasificación, responde a un y solo un criterio y que su relatividad soportaría la aplicación de cualquier otro criterio que imagine el lector experto al leerlo.

Otra observación que surge, ya de manera más analítica y comparativa es que la noción de “inclusión educativa” si bien ha sufrido transformaciones y ampliaciones en los últimos años, sigue siendo mayormente identificada con un significado aún restringido: la de inclusión de personas con discapacidad. De trece (13) trabajos incluidos en esta parte, hay solo cinco (5) que analizan y reflexionan sobre otros tipos de inclusión, o mejor dicho, que consideren a otros tipos de sujetos educativos diversos que requieran esfuerzos institucionales, docentes y didácticos otros, para que se garanticen los derechos educativos de las diversidades.

La octava parte, que vincula las nociones de “prácticas educativas” y “diversidad contextual” resulta la más abultada de todo el texto incluidos los dos tomos. Creemos que merece un párrafo propio. Reúne quince (15) trabajos que emergen de una diversidad vastísima de experiencias las cuales muestran un espectro de situaciones que han permitido generar y desarrollar desde reflexiones incipientes hasta investigaciones exhaustivas. En sintonía con esta diversidad, los responsables, ponen en evidencia su propia variedad y pluralidad autoral.

Me permito mencionar brevemente pero en una enumeración completa los temas de los trabajos de esta sección para mostrar que la misma noción de “prácticas educativas” se abre en un abanico variado que incluye experiencias generadas en un sinfín de situaciones, a saber : por cátedras con trabajos hacia el exterior de la Universidad; por cátedras con planificación para sus propios estudiantes; workshops; formación de guías de museos; representaciones sociales docentes sobre educación emocional; clubes ambientales; aplicación de teoría de juego en niveles inicial y primario para promover actitudes; teorización sobre lógicas educativas que promueven trayectorias “emancipatorias y condenatorias”; emociones vinculadas a aprendizajes en pandemia; talleres de escritura; alfabetización en

personas con discapacidad intelectual; posibles interrogantes que generan la enseñanza y el aprendizaje de lectura y escritura y finalmente el juego como metodología para la inclusión y nivelación de estudiantes desfasados en pandemia.

Una posible hipótesis (no la única) que puede desprenderse de la lista anterior, es que la noción central que nos ocupa, en diálogo con los contextos, continúa llenándose de contenidos que mostrarían como insuficiente la identificación con “prácticas docentes”, con “prácticas áulicas” y también con la más abarcativa “prácticas pedagógicas”. “Prácticas educativas” enlaza una variedad infinita de hechos/experiencias que pueden ser soñados, pensados, diseñados, ejecutados, evaluados e interpelados desde sentidos, dimensiones y perspectivas inagotables, acaso que ni hoy imaginamos.

El último capítulo de esta entrega, congrega algunos trabajos sobre Filosofía y una cantidad notable de aportes desde el Arte, ambos escudriñados desde experiencias y/o reflexiones siempre educativas.

Es loable que tengamos hoy este texto accesible a los y las lectores/as con experticia y a los que no lo son tanto. Creo necesario su uso como material de consulta y de trabajo. Fundamentalmente creo, que este texto debería satisfacer un gesto fundante de la investigación educativa: el de *conocer para incidir*. Así se denominó en el año 2007 al primer programa nacional de fomento de la investigación educativa para los Institutos de Formación docente que, a lo largo y ancho del país, estaban articulados a través del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente).

Mejorar las prácticas pedagógicas (docentes, institucionales y un largo etcétera), lograr alcanzar mejor los objetivos de la enseñanza en todos los niveles del sistema -sobre todo en el público-, mejorar la calidad de vida de la ciudadanía partir de concebir al sistema educativo en su totalidad (instituciones, docentes, planes) como garantes del derecho a la educación de todos los sectores sociales, no puede resultar de los buenos deseos e intenciones. Debería fundarse en el conocimiento que genera la investigación educativa.

Analfá Ponce

Presentación

Pensando la investigación educativa desde la frontera.

Acerca de este libro

Mateos, Paula Helena
Echegaray, María Carla

El Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, al conmemorar sus 50 años de existencia académica buscó resignificar el lugar de la investigación educativa en el territorio regional a partir de la *Primer Bienal de Divulgación Científica en Educación “Trayectorias y desafíos a 50 años de investigación educativa”* celebrado durante los días 24, 25 y 26 de Octubre de 2024. En la organización del mismo se contó con la colaboración y participación de los distintos Institutos de Formación Docente de la Provincia de San Juan.

Al recuperar el camino que transitan las investigaciones educativas, se fortalecen las instancias de diálogo amplio y plural entre investigadores/as, docentes, estudiantes y becarios/as procedentes de distintas instituciones, sean universitarios, Institutos de Formación Docente e instituciones educativas de todos los niveles y modalidades. La articulación de instituciones académicas y sus actores habilita diálogos fructíferos que ponen en juego las múltiples realidades del campo educativo, configurando una agenda dinámica, que integra viejos y nuevos desafíos: desde la formación docente a la incorporación de la inteligencia artificial en las currículas, pasando por la educación en artes, las experiencias de alfabetización en sus múltiples formas, la inclusión, los usos de TICs, la cuestión de la política pública, entre los muchos temas que configuran el universo de la educación en general y de la investigación educativa en particular.

“Los” sentidos de un título problematizador

El título de este libro “Educación en la frontera. Tramas situadas en la educación pública”, es fruto de un consenso construido en los diálogos del equipo de coordinadores de los diferentes espacios temáticos que aquí se abordan a través de más de ochenta artículos.

En las charlas que se realizaron en el marco de la preparación de su estructura final, surgieron ideas-fuerza que querían ser puestas de manifiesto: la educación, como campo articulador, y a partir de este campo, las cuestiones de lo público, lo entramado y lo territorial.

Se decidió, sin embargo, hacer énfasis en la noción de “la frontera”, y hay aquí una intencionalidad específica, que es la de marcar un lugar de enunciación material dis-locado, que se define por una posición geopolítica periférica. Esto es, el libro, con sus múltiples

aportes, es pensado, organizado y propuesto desde un instituto de investigaciones de una universidad nacional que se encuentra en un remoto lugar del mundo llamado San Juan. San Juan es una provincia lejana que lleva “la frontera” en la denominación histórica fundacional de su propio nombre, “San Juan de la Frontera”, y que está situada en los confines de un país, Argentina, que, a su vez, está en la periferia geográfica y política de las hegemonías del mundo.

Estas formulaciones podrían ser interpretadas como polémicas o provocatorias. Bienvenido sea el debate. Por cierto, la noción de periferia expresa una geopolítica del conocimiento e imprime sentidos que demandan lecturas decoloniales. Así, lo *remoto*, lo *lejano*, lo *fronteril*, son categorías que adquieren densidad teórica para pensar la potencia contrahegemónica de lo diverso, de lo que se construye por fuera de los sentidos del poder, en este caso, en el campo científico-académico.

La apropiación de la categoría de frontera conlleva superar la metáfora epistémica, e incorporar lo territorial como condición concreta de enunciación de los discursos científicos que se proponen en este libro. Lo territorial, como cuestión dinámica, trasciende el mero espacio e integra aspectos sociopolíticos y culturales, definiendo un entramado complejo entre lo educativo como hecho político, lo escolar como praxis situada y la investigación como reflexividad activa.

Múltiples sentidos se articulan, se entraman, en esta producción colectiva: la universidad pública en diálogo con todos los niveles educativos y como anfitriona de debates políticos, económicos, culturales y sociales; las trayectorias estudiantiles y las experiencias docentes; los contextos institucionales y sus diversidades; las demandas de las -mal llamadas- minorías; los temas de derechos humanos y las políticas de inclusión; las transformaciones culturales que se vuelven parte de la vida educativa y sus conflictividades; las miradas de la historia en sus impactos en el presente; y, los desafíos futuros en un contexto nacional adverso al sentido de lo público en la educación, entre tantos temas confluentes.

Quienes se adentren en los artículos de este libro podrán experimentar esa multiplicidad de sentidos y dejarse interpelar con las preguntas, las respuestas, las tensiones, las búsquedas y la(s) praxis que desde estas “fronteras”, se propone indagar.

Este libro “Educación en la frontera. Tramas situadas en la educación pública” expone, en definitiva, las búsquedas didácticas, curriculares, metodológicas, tecnológicas, teóricas y epistemológicas que atraviesan el campo educativo, y que movilizan a aquellas y aquellos que lo habitan e investigan.

Estructura del libro

Los distintos artículos que contiene este libro son apenas una síntesis del trabajo arduo y colectivo de docentes e investigadores del campo educativo regional. Representan

producciones de investigación educativa que se desarrollan y que se llevan a cabo en la región cuyana, Córdoba y, en Buenos Aires, entre los periodos de año 2023 y 2025 (con y sin financiamiento) como así también, investigaciones de tesis de licenciatura, maestría y doctorales. Además, se recuperan las experiencias de docentes a través de narrativas educativas, las cuales expresan la realidad escolar desde las aulas.

El libro se organiza en dos tomos que nuclean artículos que problematizan desde una lectura crítica situada dificultades y avances en el campo de la investigación educativa en la región.

El primer tomo se estructura en cuatro partes. La parte I *Lecturas “otras” en educación: resistencias, tensiones y prácticas políticas* se enfoca en dos ejes estructurantes. Por un lado, la Educación Sexual Integral en torno a las resistencias, tensiones, estigmatizaciones y clausuras que, en el devenir de esta legislación, se ha ido produciendo tanto en la formación docente como en su implementación en los distintos niveles educativos en el actual entramado político. Por otro lado, se narra la experiencia de extensión universitaria vinculada con la lectura de literatura como “vivencia” del arte y posibilidad de interpelación del sentido común en los discursos hegemónicos.

En la parte II *Política, historia y educación* los distintos artículos expresan los vaivenes en las políticas educativas, sus estrategias, metodologías, como así también diversidad de proyectos pedagógicos y de extensión en distintos contextos y niveles educativos en variados momentos históricos de la provincia de San Juan.

En cambio, en la parte III *Formación y trabajo docente* se invita a repensar el sentido de la profesión docente en el entramado político, demandas contemporáneas, dispositivos institucionales en las que median la formación y el trabajo.

Por último, en la parte IV *Educación y derechos de las infancias y adolescencias* se presenta el entramado complejo de abordajes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, económicos, filosóficos -entre los más significativos- que se han consolidado en este campo. Se visibilizan problemáticas comunes, interpretaciones y respuestas orientadas a la promoción, protección y garantía de los derechos de las infancias, adolescencias y juventudes.

El segundo tomo se estructura en cinco partes. La parte V *Problemáticas educativas en discusión. Abordajes interdisciplinarios* reflexiona sobre los desafíos, las discusiones y conexiones entre los campos de conocimiento científico desde una perspectiva común: la educación.

A continuación, en la parte VI *Inclusión educativa*, las experiencias e investigaciones debaten las prácticas pedagógicas actuales desde la perspectiva inclusiva en educación, que, al tiempo que se apoya en la doctrina de la protección integral y los derechos humanos, busca superar miradas reduccionistas y limitantes.

La parte VII denominada *Innovación educativa y modelos pedagógicos didácticos en la Era Digital*, propone una reflexión integral sobre las prácticas de enseñanza, el rol docente y la incorporación significativa de tecnologías de la información desde diversas perspectivas y experiencias.

La parte VIII *Prácticas educativas en contextos diversos* conduce al análisis de la categoría teórica “diversidad” y evidencia cuánto interpela a la comunidad educativa en su praxis. Además, se problematizan, desde una mirada crítica y reflexiva, las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en escenarios escolares diversos.

Por último, en la parte IX *Educación, Filosofía y Arte*, se invita a repensar la compleja realidad educativa desde las palabras (“el decir”) y las diversas formas de expresión artística. Se constituyen en “otras” formas posibles de anudar y desanudar las más singulares huellas de las experiencias educativas en contextos diversos.

Esta síntesis explicativa de cada apartado que componen los tomos de esta compilación, constituye un simple bosquejo, cuyo objetivo consiste en invitar a la lectura situada, reflexiva y atenta a las problemáticas educativas que atraviesan a la investigación educativa desde esta -nuestra- “frontera”.

.

PARTE I

PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS EN DISCUSIÓN. ABORDAJES SITUADOS

Silvana Peralta

En los trabajos reunidos en este espacio de problematización cobran vital importancia el pensamiento, la palabra y la acción en torno a abordajes singulares que realizan los/as autores de cada uno de los artículos que lo componen. Se ofrece un recorrido por dos grandes ejes estructurantes: “impactos de la Educación Sexual Integral y nuevos desafíos” y “aprendizajes- el espacio literario como potencia estética y política”.

En relación con el primer eje temático las autoras, Mariela Carassai y Paula Mateos, replantean la “estigmatización y clausura” y los movimientos de “luchas, militancias y resistencias” de la Educación Sexual Integral en los discursos hegemónicos actuales en nuestro país.

En relación con el segundo eje temático, las investigadoras Marcela Coll, Laura Raso y Gabriela Simón comparten una experiencia de extensión universitaria que promueve a la Literatura como “experiencia estética y de escritura” que permite cuestionar y desafiar los estereotipos impuestos por discursos hegemónicos.

Ambos ejes se constituyen en una invitación a una lectura reflexiva y desafiante en términos emancipadores.

Educación sexual integral y formación docente: Trayectoria de resistencias y militancias

Mariela Andrea Carassai
Universidad Nacional de Quilmes

Introducción

La propuesta de este artículo¹, se vincula al desarrollo de distintas reflexiones producto de experiencias² desarrolladas en la Universidad Nacional de Quilmes y todas ellas relacionadas a la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI)³.

Este trabajo sistematiza distintas reflexiones que retoma antecedentes de la promulgación de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y que fue una de las apuestas políticas más significativas, ya que pone en cuestión las miradas dominantes sobre la sexualidad antes y ahora.

La sanción de la ley de Educación Sexual Integral generó condiciones para la revisión de contenidos y ciertas prácticas institucionales; pero no por ello, es un recorrido exento de luchas, resistencias y también militancias.

La ESI ha constituido la matriz para que comience a imprimirse una nueva perspectiva en la enseñanza de la sexualidad, partiendo de una concepción integral de la misma que promueve la vinculación de la sexualidad desde una perspectiva integral, que implica poder emanciparla de su reduccionismo biológico y genital, para enfatizar su carácter social y cultural.

El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, hoy más que nunca, consistirá en seguir profundizando su abordaje a través de contenidos y la reflexión, de manera transversal e inclusiva en todos los niveles. Por ello el fortalecimiento en la formación docente, como así también su incorporación en el currículum de formación inicial de docentes, resulta un hecho fundamental; de esta manera las futuras generaciones de profesores podrán egresar contando con habilidades para integrar la educación sexual en su quehacer educativo.

La coyuntura actual nos convoca a repensar el recorrido realizado para fortalecer una política de sexualidad que impuso desafíos y al mismo tiempo sensibilizó a los educadores en general en temáticas tradicionalmente abordadas desde miradas estereotipadas. Será un

¹ Para la redacción de este escrito se utilizarán pronombres y algunas palabras expresadas en un género no binario, con la pretensión de no cargarlo de lenguaje sexista.

² Las experiencias se desarrollan en la Universidad Nacional de Quilmes: Diploma de Posgrado en Géneros, feminismos y derechos humanos, curso de extensión "Cuerpos sexuados en la escuela: implementación y desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI), ambos desde el 2020; y el Proyecto de Extensión "De sexo sí se habla" (desde 2010).

³ De aquí en adelante se podrá utilizar la referencia "Educación Sexual Integral" o bien la sigla "ESI".

recorrido que no estará exento de luchas, militancias y resistencias, que forman parte de tantas contingencias que ya se atravesaron y se tendrán por delante.

Por otro lado, pero siendo parte del mismo proceso, resulta imprescindible que la propuesta de trabajar temática de sexualidad en la escuela, no se agote sólo en una clase expositiva acerca del órgano reproductor masculino y el órgano reproductor femenino, dado que así se circunscribe el abordaje y la comprensión desde la perspectiva de la genitalidad y limita la comprensión de la sexualidad como práctica y producción cultural.

En este sentido, resulta necesario generar procesos de reflexión que permitan poner en discusión y tensionar las implícitas diferencias de género estereotipadas que forman parte de categorizaciones sociales, ya que a partir de ellos se adoptan ciertos valores, conductas entre otros, que condicionan las ideas acerca de la sexualidad. La intervención docente, en el marco de un proceso de trabajo con una mirada holística y compleja, trasciende y se integra a un proyecto pedagógico de Educación Sexual Integral más amplio, como desafío.

Por ello, resulta necesario generar instancias en la formación de la educación sexual de forma integral, vinculadas a acciones y reflexiones, que no sólo deben darse a través de contenidos, sino también mediante la acción educativa que proviene del conjunto de interacciones que tienen lugar dentro de la escuela, y que conforman la cultura escolar.

Resulta imprescindible revisar e insistir respecto a las representaciones sexistas en la enseñanza, con el objeto de cuestionar los estereotipos tradicionales -en los que subyacen la hegemonía masculina y la organización patriarcal- reconsiderando su conceptualización y procurando no sólo su vinculación a la salud, sino también a los debates actuales de este campo y al avance en los derechos respecto a la sanción de nuevas leyes, un proceso que si bien sigue en construcción, ha avanzado en la producción de conocimiento y sus vinculaciones respecto al género.

Es necesario abordar la sexualidad no desde la perspectiva de la mera transmisión de la información ni desde el lugar externo del experto, sino sobre la base de la reflexión y análisis de las experiencias y, entendiendo a la sexualidad y al género como una construcción histórico-social que asume formas singulares de acuerdo con la comunidad de prácticas particulares que se generan por la interacción del grupo clase, les docentes y otros miembros de la escuela más directa y personalmente involucrados.

El título de esta presentación refiere al abordaje de la ESI como un camino de luchas porque el enfoque integral entiende la sexualidad como un campo complejo y multideterminado. Esto implica la posibilidad de contar con espacios y tiempos para reflexionar y planificar, e ir reconociendo las necesidades de acceder a recursos didácticos y formativos; aún en un contexto adverso como el que vivimos en esta coyuntura política. La militancia de la ESI no claudica, no se amedrenta, no se diluye; muy por el contrario, se alimenta de todo un colectivo que lucha para garantizar que este derecho se cumpla.

Buceando sentidos, representaciones y estereotipos desde los orígenes del sistema educativo

Uno de los abordajes más importantes, contempla una de las denominadas “puertas de entrada de la ESI”⁴ que consiste en “La reflexión sobre nosotros y nosotras mismos/as” y la propuesta de interpelar e interpelarse en relación con las prácticas educativas tanto en términos docentes como institucionales.

Es por ello que en este apartado, la propuesta es presentar una breve reflexión sobre los inicios del sistema educativo y su consolidación, porque es allí, donde se establece una naturalidad del comportamiento escolar a través de discursos que señalaron el *deber ser*⁵ escolar que, por definición, intenta transmitir el *status quo*⁶ que el discurso del poder determina. De modo que todo lo que se aleje de dichos discursos subjetivantes, debía ser corregido o bien desechado.

Se trata pues de la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento de los “cuerpos dóciles” infantiles. Estos dispositivos se traducen en el ejercicio de poder sobre los cuerpos y su disciplinamiento: pupitres, filas, etc., como así también la obligatoriedad de la educación como dispositivo de control social.

Las disciplinas se constituyeron como los métodos que permitieron el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impusieron una relación de docilidad-utilidad. Estos métodos fueron minuciosos y constantes, discretos, anónimos e invisibles, y constituyeron un ejercicio de poder a que evidenciaba a través de los castigos (físicos o simbólicos), del orden, la disciplina, la higiene, entre otros, para lograr obtener cuerpos dóciles y normalizados.

La disciplina escolar desarrolló en sus argumentos, prácticas y justificaciones para sostener su control (y corrección) sobre los cuerpos; de hecho, varios instrumentos eran utilizados en el ámbito escolar y permanecieron incluso, posteriormente a la Ley 1.420⁷ de Educación común, gratuita y obligatoria (y supuestamente laica) de 1884, a pesar de su prohibición, como por ejemplo, los castigos físicos.

En este sentido, Pineau (2001) señala que la uniformidad y universalidad del sistema educativo moderno, como un dispositivo sistematizado en un proyecto político que se

⁴ Según el documento desarrollado por el Ministerio de Educación “Las llamadas puertas de entrada de la ESI constituyen una herramienta de análisis y de reflexión muy potente para la implementación de la educación sexual en las instituciones educativas, pues se refieren a todas las formas posibles en que la sexualidad, entendida integralmente, se puede tematizar en la escuela y constituir una instancia de aprendizaje tanto para las y los docentes y equipos escolares como para los/as estudiantes.” (p. 1). Las puertas de entrada permiten identificar las dimensiones que permiten transversalizar la ESI. 1) “La reflexión sobre nosotros mismos”; 2) “La enseñanza de la ESI” que incluye: lo curricular, los episodios que irrumpen y la vida institucional; y 3) “Las familias y la comunidad”.

⁵ El destacado es propio.

⁶ La cursiva es propia.

⁷ El 8 de julio de 1884 se promulgó la Ley 1420 que establece la educación primaria común, gratuita y obligatoria.

institucionaliza a través de la escuela, se constituyó como única agencia capaz de lograr la distribución y apropiación masiva de los saberes.

Esto implicó el ordenamiento de los contenidos: recorte, selección y ordenamiento de los saberes; pero al mismo tiempo generó una descontextualización del contenido escolar. En el campo de la educación se trabaja con un concepto denominado “transposición didáctica”⁸, acuñado por Chevallard, que nos permite advertir que los distintos niveles de concreción del curriculum, que inicialmente es un saber académico, hacia un saber escolarizado, va acompañado de procesos de descontextualización y despersonalización de los saberes. Pero al tratarse de un proyecto político, también esos contenidos, ahora escolares, se direccionaron a un proyecto político de la sociedad, con lugares claramente establecidos para el hombre y la mujer.

Estos dispositivos tuvieron una fuerte injerencia en el disciplinamiento de los cuerpos infantiles, que eran “objeto de tutela”. Un conjunto de significaciones se instituyó sobre el cuerpo infantil asociadas con las ideas de inocencia, docilidad, latencia o espera; pero también de prácticas de conservación de los hijos (de no existir el Estado interviene a través de la figura institucional del Patronato), el higienismo, la filantropía y el control de la población.

También esas significaciones se vincularon a un ideal de familia, donde la figura del padre se vinculaba al lugar de la ley y sostén simbólico de la familia, por un lado; y como contrapartida, la mujer, en el lugar doméstico y a cargo del cuidado de los niños.

Corporalización de la sexualidad

Con los estudios críticos de la educación surgidos desde la década de los '60 del siglo XX, se ha advertido la importancia de cuestionar esa “función igualadora” de la escuela, a través de categorías insoslayables que se evidencian en los estudios vinculados a la desigualdad social y la falta de respeto cultural.

Sintéticamente y sumado a estos estudios, surgieron también diferentes expresiones del feminismo que irrumpieron en el escenario académico educativo y tendieron a generar nuevas categorías interpretativas vinculadas al género⁹.

Por su parte, en las instituciones educativas, a través del “currículum oculto”¹⁰, se constituyó y se constituyen expectativas de rendimiento y comportamiento diferenciales entre mujeres y varones. También se pueden señalar las omisiones sistemáticas de temas

⁸ Se trata de las distintas modificaciones que tienen los conocimientos científicos cuando se convierte en contenido a enseñar. En ese proceso, los contenidos son descontextualizados y despersonalizados.

⁹ En Argentina, muchas de estas cuestiones, quedaron invisibilizadas por la dictadura militar y distintos sectores conservadores que intervinieron en los debates de la política educativa y presionaron para redireccionar los debates, como por ejemplo la iglesia.

¹⁰ En el “currículum oculto” están implícitos valores, actitudes, normas que se manifiestan al interior de las escuelas. Tiene mayor consistencia y penetración. Según Bourdieu y Passeron (1991) y Apple (1979), este tipo de currículo estaría relacionado con la reproducción educativa y aseguraría la continuidad de ciertos saberes, usos sociales y valores admitidos.

relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres (pasadas y presentes): el llamado “currículum omitido” o “nulo”¹¹, que, centralmente silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad (estos temas los seguiremos profundizando más adelante).

El cuerpo se encuentra atravesado en una trama discursiva, una red de significaciones vinculadas al género: sujeto sujetado a condicionamientos y emociones. Es resultante del entrecruzamiento de aspectos socioculturales, históricos, políticos, económicos familiares y subjetivos (singulares de cada sujeto); que, en la escuela moderna, se naturalizó bajo los criterios y discursos heteronormativos, biologicistas, medicalizantes de normalidad y asentidos por teorías pedagógicas. Se trata de problematizar miradas modernas –muy instaladas- sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades.

Los discursos modelizadores y performativos se evidenciaron claramente en la educación física como ordenadora, moralizadora e higiénica; la sexualidad vinculada a la reproducción y dentro del matrimonio. Los estudios de género visibilizan este guión generizado y de normalización de lo social.

La pedagogía de la modernidad también realizó una pedagogización de los cuerpos en las maestras y docentes¹². En este sentido, es interesante leer y escuchar a Val Flores, que, a través de su experiencia, relata sus vivencias como maestra y lesbiana en las instituciones educativas. Para quienes no la escucharon o leyeron, refiere a la equiparación de la orientación lesbiana con un delito, o bien con lo punitivo; muchas veces forzando a disimular, callar, ocultar su deseo erótico; o alejarse del ejercicio de la docencia. De otra manera, podría ser etiquetada como una pervertida, promiscua, una mujer peligrosa o enferma.

Existen en las representaciones sociales, fuertes creencias que vinculan la homosexualidad con la sospecha de la perversión y la influencia de que ellos ejercen una atracción peligrosa hacia sus alumnos/as. Está fuertemente instalado que una docente lesbiana, como así un padre homosexual, podría reorientar o pervertir los deseos sexuales de los menores.

Categorías sexistas en educación

Los cuerpos están inscriptos en una red de relaciones sociales que les da sentido y que su uso, disfrute y cuidado siempre están fuertemente condicionados. Respecto al género, se han asociado a estas definiciones binarias, heteronormativas, sexistas, jerárquicas, al

¹¹ El “currículum nulo” está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. Se refiere esencialmente a dos aspectos: (a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y (b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito. Incluye “las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual” (Eisner, 1985, p.107, citado en Terigi, 1999, p. 55)

¹² Para este tema, se recomienda el audiovisual: <https://youtu.be/x5xSAnknDkk>

hombre con la masculinidad y con ello una serie de atributos como fuerza, rol activo, vinculado a la razón (con su correspondiente rol protagónico/heroico en los hechos sociales) y en contraposición a la mujer con lo femenino y sus atributos de debilidad, pasividad, y emotividad pasional-irracional.

Sumadas a estas cuestiones, las representaciones sociales, refuerzan estos sentidos, jerarquías, discriminaciones; como así también los consumos culturales de los niños y jóvenes, legitiman estas creencias.

La tarea comprometida con la práctica como educadoras y educadores o desde la militancia, consiste en poner en crisis los modelos adquiridos e interpelar el paradigma genérico binario, sin perder de vista que los niños son sujetos de derecho, que muchas veces consumen y se aferran las construcciones identitarias vinculadas a la masculinidad hegemónica. Asimismo, que resulta nuestra responsabilidad visibilizar y cuestionar los estereotipos de género y todo lo que de ello se deriva (exclusión, discriminación, etc.) dando cuenta de la diversidad de género.

La construcción social del cuerpo, y, junto a él, la de las sexualidades y sus articulaciones y desarticulaciones con el género, requiere repensar esta categoría constantemente sin dejar por fuera temas de la teoría queer (en inglés significa raro, extraño, excéntrico, inusual) y grupos más vulnerados, pero también más críticos, que volvieron a problematizar el supuesto de que existen dos cuerpos (varones y mujeres) a los que les corresponde dos géneros (femenino y masculino) y una direccionalidad “correcta”, “normal” del deseo por el cuerpo/género opuesto (disidencia sexo-genérica).

Circula y están presentes en diversos dispositivos escritos y/o ocultos, pero permanentemente inscriptos en las prácticas educativas:

“Un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar la femineidad y la masculinidad tradicionales (...) la tematización escolar la sexualidad se enmarca en el mismo discurso, censurado sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as mismos/as jóvenes, la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer y sosteniendo una regulación sexista heteronormativa sobre los cuerpos biologizados y medicalizados” (Morgade, 2006, p. 4)

Implicancias de una perspectiva de género

De lo señalado, resulta una definición irrenunciable y un concepto clave¹³, transversal para retomar en la construcción metodológica¹⁴ de las diversas propuestas educativas, el concepto de género. Según Morgade

¹³ Para Benejam (2004), los conceptos clave constituyen en aquellas definiciones que posibilitan un abordaje curricular de las ciencias sociales de forma transversal.

¹⁴ La “construcción metodológica”, en términos de Edelstein (1998), implica la necesidad de resignificar conceptos clave en la enseñanza, tales como contenidos, intencionalidades, el lugar del alumno y el lugar del docente.

Género se diferencia de sexo. Mientras los atributos biológicos se vinculan con el sexo de las personas, las características culturales refieren al género. De este modo existen conductas consideradas apropiadas a cada sexo en una sociedad y un momento determinados. Conductas y atributos a los que la sociedad les asigna valores y jerarquías distintas. Esta diferencia de roles y posiciones no está dictada por la naturaleza, la biología o la genética, sino que es el producto de construcciones sociales. Estas construcciones refuerzan, consolidan y naturalizan los privilegios de unos grupos humanos sobre otros, de un género sobre otro. El concepto de género sirve para analizar las relaciones construidas entre mujeres y varones en una comunidad. (2008, p. 12)

De modo que las implicancias de una construcción metodológica que incorpore al género como concepto clave, requiere:

Que se historicice y problematice las expectativas sociales en cuanto a los cuerpos sexuados de mujeres y varones, los estereotipos y las desigualdades que concierne a lo femenino y masculino.

En el que la sexualidad sea comprendida en su integralidad e interpelada por los mecanismos que en cada época definen las relaciones sociales.

En el que se reconceptualice la mirada acerca de los cuerpos.

Que incorpore en los discursos educativos la dimensión del placer.

Que promueva vínculos no sexistas.

Que posibilite desnaturalizar la violencia cotidiana a la que con más frecuencia que lo comúnmente reconocido está sujeta la sexualidad.

Que deconstruya y promueva la escucha de las/os adultas/os.

Se presenta un fuerte predominio de los estereotipos de género tradicionales, que reproducen la binariedad heteronormativa, al mismo tiempo que hay tolerancia por la diversidad de género. Así, en el taller se generan encuentros que facilitan la reflexión crítica y el autocuestionamiento sobre temores, mitos e ideologías.

De esta manera, dichas problematizaciones resultan en irrenunciables que permitan deconstruir aquellas persistencias performativas que siguen presentes en la vida escolar:

La naturalización de los estereotipos de género en relación a la división del trabajo en la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico y a los hijos. Esto no es solo una cuestión que debe trabajarse con los estudiantes, pero debe intensificarse con los docentes; ya que muchas de estas cuestiones circulan en las representaciones de éstos últimos.

Las lógicas de género binarias y heteronormativas se reproducen en el aula; ciertas maneras de ser varón y de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado.

El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, es poder pensarlo y reflexionarlo en forma transversal, en todos los niveles. Para ello consideramos

relevante el fortalecimiento en la capacitación docente, como así también que su incorporación en el currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen habilitados para integrar la educación sexual en su quehacer educativo.

Pensar en la formación de la educación sexual de forma inclusiva¹⁵ implica a la vez que las acciones no sólo deben darse a través de contenidos sino también mediante la acción educativa que proviene del conjunto de interacciones que tienen lugar dentro de la escuela y que conforman la cultura escolar¹⁶ y la gramática escolar¹⁷.

Se entiende que estas problemáticas se encuentran asociadas a modelos de tipo biologicista que han hegemonizado el abordaje de la Educación Sexual en la escuela secundaria. Según Morgade y Alonso (2008) se tratan de modelos biologicista, médico o normativo, hegemónicos en la tradición de la Educación Sexual en la Escuela Media.

La implementación de la política educativa en relación a la educación sexual integral no está exenta de la fragmentación; si pensamos que ésta dinámica de diferenciación, convergen factores culturales y socio-económicos, que responden a las desigualdades instaladas en la sociedad que se continúan y reproducen en el espacio educativo.

“En este nuevo orden societal, la familia ha cambiado, éste modelo ha impregnado en la práctica educativa “formas de hacer y pensar” (Viñao Frago, 2002), que hoy subsisten ligadas a tradiciones jerárquicas “organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal” (Tiramonti, 2005, p. 895).

De modo que el abordaje de esta temática es una necesidad imperiosa en el espacio escolar, un derecho conquistado en este tiempo histórico, que debe trascender norma escrita, para ser un derecho pleno.

¹⁵ El término “integrador” connota significados asimilacionistas. Se acuerda con la definición de inclusión por parte de Bolívar (2004), ya que en un sentido político-moral: “inclusión significa que dicho orden político (democrático) se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada”

¹⁶ Para Viñao, la cultura escolar está conformada por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002:73). Extraído del Glosario de la Plataforma del curso Gobierno y Planeamiento de la Educación. FLACSO. Junio, 2015.

¹⁷ Remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Tyack y Cuban (1997) señalan que la gramática está conformada por diversos elementos, entre los cuales encontramos la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende.

Reflexiones finales: la importancia de la integralidad en la educación sexual

Pensar la sexualidad desde una perspectiva integral implica emanciparla de su reduccionismo biológico y genital y enfatizar su carácter social y cultural. Se entiende que estas problemáticas se encuentran asociados a modelos de tipo biologicista que han hegemonizado el abordaje de la Educación Sexual en la escuela secundaria, los cuales, según Morgade y Alonso (2008), han impregnado los tradicionales enfoques de enseñanza de la sexualidad en la escuela.

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral encarna institucionalmente una política pública orientada a verter en todo el sistema educativo a la educación sexual integral como un Derecho Humano. En esta línea es que cobra sentido vincular la curricularización de la ESI como una política confinada a la inclusión educativa, eje sobre el cual se erigen los preceptos que han moldeado la Ley de Educación Nacional.

En este marco, puede advertirse que el abordaje de la ESI sigue fuertemente vinculado a reducir la cantidad de embarazos adolescentes o enfermedades de transmisión sexual, cuya limitación impide un abordaje integral del tema. Resulta insoslayable recuperar permanentemente la pregunta de ¿Qué implicancias tiene un abordaje integral de la sexualidad?

El enfoque integral entiende a la sexualidad como un campo complejo y multideterminado, esto implica la posibilidad de contar con espacios y tiempos para reflexionar y planificar, e ir reconociendo las necesidades de acceder a recursos didácticos y capacitaciones. Asimismo, en cada escuela se puede pensar qué otras propuestas pedagógicas pueden hacerse eco de los propósitos formativos de la ESI; por ejemplo: en el proyecto institucional, en los programas socioeducativos que estén funcionando en la escuela, en los proyectos de educación no formal y de participación juvenil, en los proyectos extracurriculares, artísticos, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Apple, M.W. (1979). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Benejam, P. (2004). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.). Ed. Horsori. España. Cap. VII. Pps: 71-95.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 20, México
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1991). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (F. S. M. Alberto, Trad.). Editorial Siglo XXI. (Original work published 1970).

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, 1997.
- Morgade, G. (2006) Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*, 184. Buenos Aires. Pp. 40-44.
- Morgade, G. (2008) *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Disponible en http://www.redligare.org/IMG/pdf/ninas_ninos_escuela_morgade.pdf
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo. En: Pineau, P; Dussel, I y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela” (s/f). *Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1443448374.pdf
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana
- Tiramonti, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial Oct. 2005. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of School Reform*. Cambridge: Mass., Harvard University Press.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Morata. Madrid. Capítulo IV y V.

De la ESI a la ESI-Otra. Tensiones y consensos acerca de la política de la integralidad y el buen vivir

Paula Helena Mateos
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

*El kúme mogen (buen vivir) es una forma de vivir y estar en el mundo,
cultivado por los pueblos desde sus orígenes,
y se manifiesta en una ética de cuidado de la naturaleza,
de la vida comunitaria y colectiva, como práctica diaria (...),
en la convivencia (...) Elisa Loncón (2022)¹⁸
Me di cuenta que cuando no percibís la violencia es
porque la estás ejerciendo. Paul B. Preciado (2019)¹⁹*

Introducción

El presente artículo²⁰ tiene por objetivo revisar inquietudes acerca del actual estado de situación de la Educación Sexual Integral, como corpus político pedagógico, en el contexto de la Argentina contemporánea. Se escribe al calor de una época compleja, a poco más de un año de la instauración de un gobierno nacional de ultraderecha²¹ que desprecia, desdeña, estigmatiza y que está desmantelando y/o desfinanciando las instituciones de derechos humanos en general, y, específicamente, la Educación Sexual Integral. Por ello, hablar de ESI en la Argentina contemporánea, trasciende lo estrictamente pedagógico, y demanda revisar el contexto de hostigamiento sistemático, así como las implicancias de la praxis gubernamental y sus definiciones ideológicas, en cuanto expresión de su política económica.

El artículo está organizado en tres secciones:

En primer lugar, me referiré brevemente al encuadre político normativo en que se inscribe la ESI en el entramado legal argentino. La relevancia de reivindicar lo normativo radica en que, como se expondrá, la trama legal que sustenta la ESI es de enorme solidez,

¹⁸ Elisa Loncón es una académica y activista de origen mapuche. Es Magister en Lingüística (UNAM-México) y Ph. Dr. en Humanidades (Un.Leiden – Holanda). Se desempeñó como Presidenta de la Convención Constituyente de la República de Chile.

¹⁹ Paul B. Preciado, filósofo y activista LGTBIQ+ español. Es PhDr en Arquitectura (Un. Princeton) y Master en Filosofía y Teoría de Género (New School for Social Research –NY))

²⁰ Se trata de una versión ampliada de la conferencia brindada en el Panel “Impactos de la Educación Sexual Integral. Viejos y Nuevos desafíos”, que se realizó en el marco de la 1ra Bienal de Divulgación Científica en Educación, organizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, entre el 24 al 26 de octubre de 2024. El panel estuvo integrado por la Dra. Mariela Carassai, Directora de la Especialización en ESI de la Universidad Nacional de Quilmes, la Mgter. Liliana Candino (UNSJ) y quien firma este artículo. La coordinación estuvo a cargo de la Dra. María José Vila Costa (UNSJ). Las tres panelistas de la Universidad Nacional de San Juan nos desempeñamos también como docentes de la Especialización en Educación Sexual integral de la UNSJ.

²¹ Nos referimos al gobierno encabezado por Javier Milei, en funciones desde el 10 de diciembre de 2023.

puesto que confluye con múltiples leyes nacionales inspiradas en la Doctrina Internacional de los Derechos Humanos.

En segundo lugar, revisaré formas de obturación, estigmatización y clausura de la ESI producidos desde los discursos gobernantes neo-liberal-conservadores, actualmente hegemónicos en la República Argentina.

En tercer lugar, haré una reflexión acerca de la ESI desde la categoría de integralidad, revisando sus raíces etimológicas y sus implicancias discursivas, para finalmente cerrar, invitando a pensar nuevos desafíos para la ESI desde una mirada interseccional.

El entramado legal de la ESI en Argentina

Hace ya 19 años de la sanción de la Ley 26150, de Educación Sexual Integral en Argentina. Una ley histórica, fruto de largos debates y de un profundo compromiso, que articuló -con una férrea voluntad política-, por un lado, los movimientos sociales feministas y de las diversidades, y, por otro, profesionales de los campos de la educación, de la salud y del desarrollo socio comunitario.

Suele enfatizarse en que la ESI contribuye a prevenir las violencias sexuales contra los niños o la discriminación de las diversidades sexuales. Este énfasis en lo preventivo opaca el objetivo multifacético de la ESI, que se concentra en lo que, quienes trabajamos en formación en ESI, entendemos como una ética humanista del cuidado, que se expresa en los ejes previstos en la ley, y que se sintetizan en el respeto, la convivencia, la identidad de género, la responsabilidad afectiva, la no discriminación y la diversidad cultural.

Si bien la letra de la ley es más bien sucinta y sus fuentes no están expuestas de manera explícita, se advierte su inspiración en el marco doctrinario denso de los derechos humanos²², que se sintetizan en:

la Doctrina de los Derechos Humanos y de la Protección Integral de Derechos, entendidas como la máxima expresión del contrato social a nivel global, basada en el reconocimiento a ultranza de la dignidad humana, y fruto de múltiples luchas sociales a lo largo de la historia.

²² La realización de un análisis profundo de los derechos humanos no es objeto de este artículo, por lo que solo haremos algunas consideraciones generales. Entendemos a los derechos humanos como construcciones históricas dinámicas, que expresan luchas reivindicatorias de los pueblos por condiciones de vida digna y contra diversas formas de opresión. Tales construcciones se imprimen en una estructura ética de valores, y se expresan en una estructura jurídica de normas y leyes que ponen de manifiesto acuerdos sociales y políticos construidos en el diálogo social. Los derechos humanos constituyen la base del ejercicio de una ciudadanía plena y han dado lugar, a nivel supranacional, nacional y subnacional, a diversas organizaciones para su promoción y defensa.

Al momento de producción de este artículo, la cuestión de los derechos humanos es medular, con un contexto internacional en el cual diversos gobiernos de ultraderecha, a nivel global, se enlazan y organizan atrás del liderazgo norteamericano del presidente Donald Trump, que ha anunciado su intención de desmantelar y/o desfinanciar organismos internacionales de derechos humanos. El actual gobierno argentino se ha pronunciado en ese mismo sentido.

la Convención Sobre los Derechos del Niño, que consiste en un tratado internacional específicamente dedicado a las personas de hasta 18 años, que transformó la mirada ético-normativa acerca de las infancias. La Convención se basa en la noción de Protección Integral de Derechos y se inspira en los principios de dignidad, equidad, justicia social, no discriminación, interés superior del niño, solidaridad y participación.²³

En Argentina, la Ley ESI forma parte, además, de un entramado de leyes de derechos humanos conocidas como “las leyes 26000”. Reciben este nombre a raíz de que la mayoría de ellas comienzan con el número “26”, dada la cercanía temporal de su sanción (entre 2003 y 2015). En este paquete de leyes, confluyen normativas para la protección, el reconocimiento y la ampliación de derechos en Argentina, que inauguraron nuevos discursos y prácticas jurídicas y políticas (Hermosilla; Cataldo y Bogetti, 2015), orientadas a la construcción de ciudadanías responsables, y que se concentran en las poblaciones más jóvenes y/o que más vulneraciones de derechos presenta, así como en las y los profesionales docentes, sanitarios y de desarrollo social que atienden estos grupos.

En articulación directa con la Ley ESI, se encuentran la Ley 26061 (2005), de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley 26206 (2006) de Educación Nacional²⁴.

²³ Uno de los impactos más fuertes de la Convención fue la superación del paradigma tutelar y sus implicancias normativas. Niños, niñas y adolescentes son entendidos como ciudadanos, sujetos de derechos, y no como objetos de tutela. Este reconocimiento normativo la protección bajo el principio del interés superior, la importancia de escuchar la voz de las infancias y adolescencias y la corresponsabilidad social para los cuidados. Además, termina con el determinismo asociado a entender como potencialmente delincuente a la niñez en situación de pobreza o con algún tipo de diversidad.

²⁴ Sin embargo, del cúmulo de “leyes 26000”, se pueden también mencionar:

- Decreto de Nulidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final, del año 2003
- Ley 25871 de Migraciones del año 2004
- Ley 26233 de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil, del año 2007
- Ley 26364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas del año 2008;
- Ley 26390 de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, del año 2008;
- Ley 26417 de Movilidad Jubilatoria, del año 2009;
- Ley 26548 de creación del Banco Nacional de Datos Genéticos, del año 2009;
- Ley 26586 de Creación del Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas del año 2009;
- Ley 26618 de Matrimonio Igualitario, del año 2010;
- Ley 26657 de Derecho a la Protección de la Salud Mental, del año 2010;
- Ley 26485 de Protección Integral a las Mujeres del año 2010;
- Ley 26743 de Identidad de Género del año 2012;
- Ley 26842 de Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas, del año 2012;
- Ley 26892 para la Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas del año 2013
- Ley 26934 de creación del Plan IACOP (Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos) del año 2014;
- Nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, del año 2014
- Ley 24714 de Asignación Universal por Hijo, del año 2015
- Ley 27499 de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas de los tres poderes del Estado – Ley Micaela, del año 2019
- Ley 27610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo, del año 2021;
- Ley 27709 de creación del Plan Federal de Capacitación sobre Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes – Ley Lucio, del año 2023

Este entramado de leyes se orienta a la construcción de ciudadanías responsables, con ejercicio efectivo de derechos, focalizando sus beneficiarios en la población más joven y que más vulneración de derechos presenta, así como en las y los profesionales docentes, del desarrollo social y de la salud vinculados a estos grupos.

Quienes entendemos que la justicia social es un valor ético compartimos la convicción de que donde hay necesidades sociales, allí hay que reconocer derechos. Pero esta articulación de derechos y obligaciones debe entender la ESI desde la categoría de corresponsabilidad:

un derecho social compartido, de niños, niñas y adolescentes, de las familias, de la comunidad,

y es también un deber compartido de parte del Estado, a través de sus centros educativos, de salud, con sus docentes y médicos, personal de justicia, de seguridad, etc. - en cuanto agentes estatales (funcionarios)-; pero también es un deber de la sociedad civil: de las organizaciones sociales, clubes deportivos, comunidades y las familias²⁵.

Se advierte aquí que la categoría de corresponsabilidad alude a la presencia de compromisos compartidos que tienen lugar, por una parte, entre las familias, comunidades y espacios de la sociedad civil, y, por otra parte, con el Estado, a través de sus múltiples dispositivos de abordaje e intervención (Mateos, Echegaray y otros: 2019)²⁶.

Encuadre político de la ESI en el contexto neoliberal conservador contemporáneo

En Argentina estamos transitando una coyuntura histórica²⁷ en la que se instauró -con voto popular-, un gobierno de ultraderecha, cuyo proyecto político se inscribe en lo económico, en el consenso de Washington, con un modelo que para las periferias del mundo tiene un formato primarizador-financiero y exclusor; y que, en lo político, se respalda en los posicionamientos más reaccionarios de la historia argentina. Haré algunas precisiones, en relación con los calificativos usados para esta descripción:

Se trata de un modelo económico primarizador porque se basa en la reconversión económica a partir de la exportación materias primas con escaso o nulo valor agregado;

Es financiero porque tiene terminales en la especulación en los mercados internacionales, fundamentalmente con la moneda dólar, con mecanismos tales como el carry trade²⁸ (pero también volátiles como las cripto, y concretos como el oro)

²⁵ Se advierte aquí cómo familias y comunidades se instalan en esa “zona porosa” que entrama lo público y lo privado.

²⁶ El principio de corresponsabilidad está presente en el marco legal del Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños/as y Adolescentes (Ley Nacional 26061). La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección de los derechos que le incumben. En un escenario de corresponsabilidad, cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás (Mateos, Paula; Echegaray, María Carla y otros, 2019)

²⁷ Este artículo se escribió entre octubre de 2024 y febrero de 2025.

²⁸ El carry trade (popularmente conocido como “bicicleta”) es una estrategia financiera basada en el manejo del precio del dólar y las tasas de interés. Fernando Alonso señala que la variante de carry trade más

Es exclusor porque la estructura de acumulación de capital no se derrama (que es la utopía de la economía clásica, pero también la de los ultralibertarios de la escuela austríaca) sino que, además, favorece la concentración creciente de la riqueza.

El uso de la palabra “reaccionario” alude a que justamente expresa una “reacción” político-represiva a ese cúmulo de derechos reconocidos en leyes y prácticas sociales que mencionábamos en precedencia, y que son producto de innumerables acciones y movilizaciones sociales sedimentadas en los 40 años de democracia²⁹.

Vivimos en sociedades crecientemente diversas y complejas, donde el reconocimiento de derechos se ha movilizado en términos de ampliación, alcanzando a mujeres, infancias, diversidades sexogenéricas, indígenas, ancianos, migrantes, entre otras identidades.

Sin embargo, esta ampliación de derechos que muchos celebramos, para las extremas derechas expresan horizontes de convivencia social y de aceptación de la diversidad, que no están dispuestas a “soportar”. Así, ante el despliegue de complejidades sociales que el campo de los derechos garantiza, las extremas derechas reaccionan con violencia verbal y física y con decisiones políticas de represión, estigmatización y clausura, en cuanto expresiones del proyecto económico de exclusión que representan.

En relación con lo discursivo, la principal maniobra epistémica de clausura de un discurso consiste en la estigmatización. Por ello, si entendemos a la ESI como discurso político (y como praxis pedagógica, en sentido gramsciano), se pueden reconocer diversos mecanismos de clausura (Foucault: 1992; Berger y Luckmann: 1986) de la ESI de parte de las derechas globales.

Mencionaré tres de ellos:

En primer lugar, la apelación al discurso biomédico como argumentación de apelación a la verdad, que reduce la sexualidad a lo biológico-reproductor-binarista, excluyendo la historia social y las transformaciones culturales.

El discurso biomédico divide lo patológico (lo enfermo) de la salud (lo sano), desde apreciaciones morales. La salud es lo natural-normal, mientras que lo patológico es lo antinatural-anormal. Por lo tanto, lo social y cultural caen bajo sospecha y se subordinan a lo

usada “consiste en la venta de dólares y/o solicitarlos a tasa baja. Por ejemplo, si se cuenta con 800 dólares los cuales se vendieron en \$990, se habrán obtenido \$792.000. Este capital si se colocó al 10%, se obtuvo luego de 30 días \$871.200 que, con un dólar estable a \$1.000, son u\$s871,2, es decir, u\$71,2 de ganancia (...) De esta manera, el inversor obtiene más dólares que si hubiera comprado la divisa estadounidense directamente en el momento de la inversión.”. <https://www.eldestapeweb.com/economia/economia/el-fin-del-carry-trade-y-el-temor-a-la-puerta-12-para-el-dolar-2024522051> Recuperado el 5 de febrero de 2025.

²⁹ En alusión al accionar de los partidos de extrema derecha a nivel global (Vox en España, el neofascismo italiano, el lepenismo en Francia, entre otros) Teun Van Dijk precisó que merecen ser llamados “reaccionarios”, además de “extremistas”, “ porque sus políticas e ideologías son ante todo una “reacción-contra” los numerosos cambios liberales (en sentido clásico), sociales y culturales que caracterizan cada vez más a las sociedades contemporáneas” <https://www.pagina12.com.ar/717632-javier-milei-y-el-lenguaje-inclusivo> Recuperado el 5 de febrero de 2025

biológico, y así, la operación discursiva de clausura estigmatiza cualquier práctica que no encuadre en la moral normal prescripta y, además, patologiza (o sea, trata como enfermedad) otras formas de vivir la sexualidad.

Al respecto, Paul Preciado (2012) plantea que la sociedad capitalista ‘fabrica’ la homosexualidad como subalterna, como anormal, como inferior, y que, en la misma operación de “fabricación de lo homosexual como anormal”, se fabrica la heterosexualidad como normalidad.

En sus formatos más duros, estos discursos patologizantes tienden incluso a negar los cuerpos femeninos o a estigmatizarlos (como transmisores de enfermedades, o como sucios, cuando se refieren a la menstruación), y, por supuesto, patologiza toda práctica sexual que se aparte del sentido reproductor.

Un segundo mecanismo de clausura, radica en la sustitución de los contenidos de la ESI, dando el nombre de ESI a programas curriculares que no respetan la perspectiva de género. En esta línea se han inscrito iniciativas más bien ligadas a la educación privada de tipo confesional, como el programa conocido popularmente como “educación para el amor”, que no realiza abordaje de género y diversidad³⁰.

Dentro de este mecanismo de clausura discursiva se encuentra también la estrategia reciente de aproximar –y pretender sustituir- la ESI al denominado “programa de educación emocional”. La “educación emocional” se basa en un paradigma psicológico conductista, con énfasis en la individualidad, basado en técnicas de visualización, meditación, respiración y que tiende a la simplificación utilitaria de las emociones, a partir de la adaptabilidad personal y el disciplinamiento, más allá de las condiciones estructurales de existencia de los niños y del entramado de desigualdades con que les toca con-vivir. Además, este programa implica el contrato de los servicios pedagógicos para la formación docente. En tal sentido, en varias provincias argentinas se le ha dado estatus legal³¹, habilitando el uso de los fondos que estaban destinados a la ESI para la formación en educación emocional.

El discurso de la autogestión emocional, presentado como eficaz para la autogestión de la propia afectividad, entra en tensión con el paradigma de la protección integral. Además, realiza una inversión hegemónica de los sentidos de la ESI, o sea, una resemantización y apropiación de la ESI, pero despojada de aquellos contenidos que se califican como “polémicos”. Tales contenidos son, por cierto, aquellos que le dan razón de ser: no discriminación, escucha, respeto por las diversidades, identidad de género, entre otros.

³⁰ En esta línea se encuentra la colección “Aprender a amar” (Ediciones Logos), que consiste en 15 libros organizados de modo cronotópico para acompañar la cursada de primaria y secundaria, con materiales audiovisuales y de apoyo docente. Ver www.aprenderaamar.com

³¹ Se han sancionado leyes provinciales incorporando la educación emocional en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Salta, Corrientes, Misiones, Jujuy y Chaco

Un tercer mecanismo de clausura consiste en la estigmatización desde la designación peyorativa de considerar la ESI como *ideología de género*, expresión que funciona como un significante vacío, vago y teóricamente impreciso. Los discursos conservadores recurren a acusar de *ideológica* cualquier expresión de pensamiento crítico, en una operación en la cual, de manera simultánea, se autocolocan del lado de lo *no ideológico* y por ende, *objetivo, neutral y verdadero*³². No debería ser necesario, pero cabe precisar (una vez más) que lo ideológico y lo político son inherentes a la condición humana, y, por lo tanto, a cualquier acto pedagógico. Conservadora o crítica, no hay neutralidad posible en materia de educación: el lema pedagógico de “toda educación es política”, se reversiona en “toda educación es sexual” (Morgade: 2011), enfatizando en el modo como la sociedad educa en roles de género desde la infancia.

Sin embargo, desde la retórica conservadora se hace una suerte de guerra sucia en la que se tergiversa y se desvirtúa la ESI, acusándola de *pornográfica*, de *inmoral*, de *adoctrinamiento ideológico* en una ofensiva discursiva que cumple con los requisitos de uso: ser una frase breve y simple, que invita a la adhesión, que se asienta en mitos conservadores donde cada quien ocupa su lugar asignado, donde todo parece estar ordenado, y que se presenta como la racionalidad ante una realidad compleja, diversa y que interpela el orden establecido (Barón: 2018).

La estigmatización de la perspectiva de género y la descalificación de la ESI deben leerse en términos biopolíticos, de disputa por el control estatal de los cuerpos y de construcción de formas de gobierno que promueven y/o valoran unos estilos de vida, antes que otros (Foucault: 1979; Agamben: 2016).

Años atrás, Silvia Federici (2010) planteó que la acumulación capitalista se asentó en la explotación reproductiva de las mujeres, al tiempo que la explotación de los trabajadores se asentó y se asienta sobre el trabajo doméstico de cuidados no remunerado y la reproducción social de fuerza de trabajo, que garantiza el trabajo femenino.

Al análisis de Federici se puede agregar la explotación de las infancias y adolescencias, así como de las identidades feminizadas, alterizadas y subordinadas. Así, la operación discursiva y política asociada a la obturación de la perspectiva de género es la eufemización de las violencias, encubriendo las desigualdades de poder –de las que infancias y adolescencias son principales víctimas-, e invisibilizando el valor económico del trabajo de las mujeres e identidades feminizadas y de las diversidades.

La cuestión de la integralidad³³

³² El uso de la cursiva es intencional, a efectos de subrayar los sentidos atribuidos a las categorías señaladas.

³³ El presente párrafo es fruto de los diálogos con Pilar Rocío Mateos Berdeguer, de la Universidad Nacional de Río Negro, cuyo campo es el de la antropología cultural.

La categoría de integralidad suele darse por sentada, por comprendida de manera inmediata. Por ello, cuando se habla de Educación Sexual Integral, el calificativo de “integral” tiende a ser pasado por alto, soslayando sus profundas implicancias y potencialidades:

Por una parte, deviene de la doctrina internacional de los derechos humanos, que ya hemos abordado al inicio de este artículo y que, como constructo teórico dinámico, sustenta de manera global los esfuerzos de las sociedades por defender la dignidad humana. En sentido político, Argentina tiene incorporada a su corpus constitucional esta doctrina a través de la adhesión a múltiples tratados y pactos internacionales de derechos humanos. La ley 26150, de Educación Sexual Integral en Argentina, se articula con la ley 26061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y con la ley 26206 de Educación Nacional, las cuales, a su vez, constitucionalmente abrevan en la Convención Sobre los Derechos del Niño. De hecho, toda ley argentina –nacional o provincial- debería articularse con la Convención y los protocolos a los que nuestro país adhiere en materia de protección de las infancias.

Más allá (o más acá) de lo político, hay otras comprensiones asociadas a los diversos sentidos construidos históricamente alrededor de la voz “integral/integrar”. Etimológicamente, la palabra “integral” proviene del latín “integralis”, que significa completitud, totalidad (este sentido se asocia a la versión política descrita en precedencia). Sin embargo, en una segunda acepción la voz “integral/integrar” es entendida como “restitución”. Hay aquí un sentido de potencia para la ESI: la acción de “restituir” implica reconocer que algo ha sido quitado, que hubo un despojo previo y que debe ser devuelto. Integralidad implica entonces el reconocimiento de una desigualdad inicial, precedente, y la necesidad de poner en juego prácticas para garantizar la igualdad y restaurar la justicia.

La integralidad implica una potencia, pero no solo para la Educación Sexual Integral, sino para todas las políticas de derechos humanos que sustenta. En Argentina, la integralidad, en cuanto política de un estado democrático, y entendida como restitución, está asociada a las identidades que fueron robadas en la última dictadura militar. Sin embargo, también se extiende al genocidio indígena, capítulo negado por la historia oficial argentina, que actualiza sus rémoras de estado colonial, y que, cuando mucho, ha sido presentado como política territorial, para la constitución del estado nación³⁴.

³⁴ En relación con las identidades robadas, nos referimos al robo sistemático de bebés durante la dictadura cívico militar que tuvo lugar entre 1976 y 1983 en Argentina, donde a la práctica de desaparición y muerte de oponentes políticos, se la complementó con la apropiación ilegal de sus hijos, que fueron dados en adopción a las familias de los mismos verdugos de sus padres.

En cuanto al genocidio indígena en Argentina, este tuvo lugar hacia fines del siglo XIX y hasta las primeras décadas del siglo XX. Consistió en la avanzada militar del estado argentino, hacia los territorios habitados por pueblos originarios, asesinando y/o esclavizando la población y apropiándose de sus territorios. El genocidio indígena ha sido narrado por la historia oficial como “campaña del desierto”, procurando encubrir las matanzas con la instalación discursiva de que se trataba de tierras inhóspitas.

Sin embargo, más allá de las contradicciones intrínsecas del estado argentino, es muy significativo que tenga leyes de integralidad, de reconocimiento y restitución de derechos. Porque justamente este es el horizonte, que nos sirve “para caminar”.

Es preciso continuar habitando la incomodidad: en un país cuyo mito fundante fue un crisol de razas con supremacías blanco-euro-céntricas y que hoy tiene una avanzada conservadora con ribetes neofascistas, hay mucho por defender, pero sin perder de vista que nos quedan muchos derechos por restituir y muchas integralidades que habilitar.

De la ESI a una ESI-Otra

La ley ESI tiene ya 18 años. Fue, como decíamos al inicio del artículo, la mejor ley posible, que habilitó y legitimó debates presentes en la sociedad argentina en materia de derechos sexuales, reproductivos y de responsabilidad afectiva.

Sin embargo, del mismo modo que los debates sociales han visibilizado nuevas realidades vinculares y socio-afectivas, la ley ESI demanda actualizaciones, de las que mencionaremos algunas, por cierto, no excluyentes:

ir más allá del binarismo, integrando la cuestión de las múltiples y fluídas identidades de género de las infancias y adolescencias contemporáneas;

avanzar en materia de ESI y deportes, aún incipiente en Argentina, sobre todo en los deportes tradicionalmente masculinos y profesionalizados;

revisar las violencias y discursos de odio asociadas a la gordofobia, aporofobia, disfobia, paido y efebifobia, entre otras;

reconocer la potencia política el lenguaje no binario (también llamado inclusivo) e incorporarlo al debate epistemológico;

reconocer el goce como constitutivo de lo humano;

reconocer la necesidad de pensar la ESI interseccionalmente, en relación con otras identidades sociales, culturales y nacionales, visibilizando desigualdades estructurales que inciden en ella. Hay un debate presente que se está dando desde los denominados feminismos comunitarios, acerca de la racionalidad dominante de la ESI, que tiende a tener una mirada urbano-blanco-céntrica, que encubre las identidades campesinas, las indígenas, las marronas, las afro, las de las discapacidades, por mencionar solo algunas de ellas.

En relación con el feminismo comunitario, se trata de un movimiento político que nace en Bolivia hacia fines del siglo XX, pero que se extiende a toda Latinoamérica – Abya Yala³⁵,

Del mismo modo que el robo de bebés seguirá ocurriendo mientras no se hayan encontrado los más de 300 niños apropiados que aún se están buscando, el genocidio indígena es una realidad del presente. En la medida en que los pueblos originarios sigan siendo perseguidos, que sus tierras no sean restituidas, que sus derechos en cuanto naciones pre-existentes (artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional) sigan sin ser respetados, el genocidio indígena continúa.

³⁵ Abya Yala es una palabra del pueblo Kuna (que habita los territorios que hoy ocupan los estados de Panamá y Colombia). Abya Yala significa tierra viva, tierra madura o tierra de florecimiento y es una voz pre-conquista que designaba el territorio que hoy se conoce con el nombre de América. Si bien cada pueblo tiene sus

a partir de reflexiones y praxis de mujeres originarias. Surge desde fuera del ámbito académico y luego es abordado teóricamente por pensadoras feministas latinoamericanas. Desde el feminismo comunitario se enfatiza en el anudamiento del orden capitalista, patriarcal y racista con la cuestión colonial-extractivista, que no solo oprime a las mujeres sino también a las comunidades, a los territorios y a la naturaleza, reproduciendo un sistema de discriminaciones y violencias que se erige sobre los cuerpos de las mujeres, pero también sobre los territorios que habitan (Martínez, 2019).

El feminismo comunitario reivindica y reclama un enlazamiento de lo político-social con lo cultural-territorial, con la economía de los cuidados y con lo que el pueblo mapuche nombra como *küme mogen* y el pueblo aymara como *sumak kausay*. Ambas voces –*küme mogen* y *sumak kausay*–, entendidas como categorías sociales, teóricas y políticas, admiten una traducción amplia al castellano como “buen vivir” y se asocian a la construcción de una vida plena y al desarrollo armónico, en equilibrio con la naturaleza. Pensar desde estas categorías nos abre un entramado interpretativo para la construcción de una ESI-Otra³⁶, decolonial y emancipatoria.

La ESI es una hoja de ruta posible para pensar el buen vivir, en el marco de las especificidades culturales de los pueblos y comunidades y de sus complejidades y tensiones político territoriales. El desafío, desde el mundo académico y desde la formación docente, es ser conscientes de esas tensiones y complejidades, sin perder de vista que el fin de la educación pública es, justamente, ir siempre más allá, construir consensos y desarmar los sin-sentidos, o sea, esos sentidos comunes, que le hacen daño a la vida en comunidad, y que atentan contra los derechos, la convivencia y el respeto a la enorme diversidad que expresamos como sociedad.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2016) *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre Textos
- Alonso, Fernando (2025) El fin del Carry trade y el temor a la puerta 12 para el dólar. En *eldestapeweb* <https://www.eldestapeweb.com/economia/economia/el-fin-del-carry-trade-y-el-temor-a-la-puerta-12-para-el-dolar-2024522051> Recuperado el 5 de febrero de 2025.

propios nombres para dar al continente, existe consenso en su uso entre los pueblos y comunidades originarias. El uso se oficializa a partir de la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada en Quito, en 2004.

³⁶ Las epistemologías otras, los saberes otros, se enmarcan en el pensamiento crítico decolonial y aluden a modos diversos de construir explicaciones e interpretaciones acerca de la realidad, incorporando los aspectos culturales, territoriales, afectivos, de las memorias sociales, y considerando modalidades no extractivistas de producción del conocimiento (ya sea en lo ambiental, en lo cultural o en lo económico).

- Baron, Adrián (2018) La ESI y la reacción conservadora. En *Contrahegemonía Web* <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2018/10/09/la-esi-y-la-reaccion-conservadora/>
Recuperado el 6 de febrero de 2025
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1986) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu-Murguía Ed.
- Federici, Silvia (2010) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Ed. Tinta Limón
- Foucault, Michel (1992) *El orden del discurso*. Tusquets Editores
- Foucault Michel (1979) *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Loncón, Elisa (2022) Nación mapuche. Kúme mogen. El buen vivir: un nuevo paradigma para la vida, el equilibrio entre los pueblos y la Madre Tierra. En *Resumen Latinoamericano* 8 de marzo de 2022 <https://www.resumenlatinoamericano.org/2022/03/08/nacion-mapuche-kume-mogen-el-buen-vivir-un-paradigma-para-la-vida-el-equilibrio-entre-los-pueblos-y-la-madre-tierra/> Recuperado el 11 de febrero de 2025
- Martinez, Silvana (2019) Feminismo comunitario. Una propuesta teórica y política desde Abya Yala. En *Servicios Sociales y Política Social* (Abril-2019). XXXVI (119), 21-33. ISSN: 1130-7633 <///C:/Users/Usuario/Downloads/3.-Servicio-Sociales-y-Politica-Social-N119---WEB-21-33.pdf>
- Mateos, Paula Helena; Echegaray, María Carla y otros (2019) Tensiones y sentidos del trabajo de la Universidad Nacional pública, laica y gratuita en el territorio. En Mateos, Paula Helena (Compiladora) *La Universidad Pública en el Territorio*. Editorial UNSJ
- Morgade, Graciela - Compiladora (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* La Crujía
- Preciado, B. Paul (2012) Teoría queer: Notas para una política de lo anormal o contra-historia de la sexualidad. En *Revista Observaciones Filosóficas*. <https://www.observacionesfilosoficas.net/queer-teoria.htm> N° 15 2012-2013
- Preciado, B. Paul (2019) *Un apartamento en Urano. Crónicas del cruce*. Anagrama
- Ramirez Perez, Gabriela del Mar, Defensora del Pueblo – Fund. Juan Vives Suria, Compilador/editor (2010). En *Derechos humanos. Historia y conceptos básicos*. Serie Derechos Humanos N° 1. Fundación Juan Vives Suria - CLACSO https://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170102055815/pdf_132
- Saenz Espinoza, Ariana (2019) Me di cuenta de que cuando no percibes la violencia es que la estás ejerciendo. Entrevista a Paul B. Preciado. En *Página/12* <https://www.pagina12.com.ar/202789-me-di-cuenta-de-que-cuando-socialmente-no-percibes-la-violen> Recuperado el 5 de febrero de 2025.

Van Dijk, Teun (2024) Javier Milei y el lenguaje inclusivo. En *Página/12*
<https://www.pagina12.com.ar/717632-javier-milei-y-el-lenguaje-inclusivo> Recuperado
el 5 de febrero de 2025

Enseñar-aprender-leer literatura como práctica estética y política. Un relato de experiencia

Marcela Coll
Laura Raso
Gabriela Simón
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Literatura Ricardo Güiraldes

Introducción

Desde el año 2000, hemos trabajado como equipo de docentes-investigadoras/es, de manera ininterrumpida, en Proyectos de investigación convocados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSJ, radicados en el Instituto de Literatura Ricardo Güiraldes, en el marco del *Programa de Estudios Semióticos* dirigido por la Dra. Gabriela Simón.

Nuestro primer proyecto fue dirigido por una directora externa: la Dra. Liliana Fenoy (UNSL) y codirigido por la Dra. Gabriela Simón, quien pasaría a ser directora desde el año 2006 y en adelante. La codirección estuvo a cargo alternativamente de diferentes integrantes, a saber: Esp. Marcela Coll, Mag. Laura Raso, Lic. Darío Flores. Formaron parte de este equipo en años anteriores: la Dra. Adriana Collado, las profesoras Elvira Gargiulo y Teresita Carelli, la Mag. Daniela Ortiz y por convenio con la UNSL, la Dra. Gabriela Gásquez. Desde su inicio, en los sucesivos proyectos se formaron y se forman adscriptas/os, becarias/os CICTCA y CONICET y auxiliares de segunda (estudiantes). En la actualidad (2023 a la fecha) integramos el equipo de investigación: Esp. Prof. Marcela Coll, Lic. Natalia Fabrini, Lic. Darío Flores, Mg. Laura Raso, Lic. Virginia Zuleta, les becaries doctorales CONICET Julieta Alós y Marco Moroni y las auxiliares estudiantes Paula Bianchi y Lourdes Martínez. Si bien en las sucesivas convocatorias se fueron renovando tanto algunas y algunos integrantes como las propuestas, nuestra línea de investigación se ha situado siempre en el cruce entre dos campos: Semiótica y Literatura. El marco teórico-metodológico que ha sustentado durante años esta investigación está principalmente construido a partir de los aportes de la Semiótica, la Teoría y la Crítica Literaria y la Filosofía. Nombramos especialmente a Roland Barthes, Mijail Bajtín, Pampa Arán, Josefina Ludmer, Ricardo Piglia, Noé Jitrik, Nicolás Rosa, Alberto Giordano, Daniel Link, Julia Kristeva, Michel Foucault, Jacques Rancière, Gilles Deleuze, Jorge Larrosa entre otros. En cuanto a nuestros corpus, estos están siempre configurados a partir de un objeto de estudio privilegiado: la literatura argentina y latinoamericana contemporánea (siglos XX y XXI), así como también a partir de otras artes como el cine, el teatro y las artes visuales. Hemos mantenido además como práctica constante, que es también una posición de política de la investigación en nuestras prácticas, la necesidad de la apertura, de la escucha y de intercambio permanente hacia y con la comunidad científica de

universidades públicas así como también con la comunidad educativa sanjuanina en todos sus niveles.

Aclaremos que queremos focalizar, en este relato que presentamos, sólo un aspecto de las múltiples actividades de investigación y extensión que venimos realizando y realizamos como equipo.

Subrayamos que creemos firmemente que la actividad en las aulas es indisociable de la tarea de investigación, razón por la cual, sistemáticamente, compartimos principalmente con las y los estudiantes y también con las y los colegas y egresadas/os nuestras investigaciones, nuestros recorridos y aportes teórico-metodológicos, modos de abordaje y lecturas. Pero sobre todo en lo que queremos centrarnos, en esta instancia, es en los cursos y talleres de extensión que hemos realizado ininterrumpidamente desde nuestros proyectos de investigación. Hemos canalizado esta labor a través de actividades de extensión; a lo largo de todos estos años hemos dictado cursos o seminarios de extensión, concebidos como espacios de diálogo, discusión e intercambio para y con los y las estudiantes y las y los graduadas, a fin de propiciar la construcción de nuevos saberes y la socialización de lo que realizamos en el ámbito de la investigación (Ver ANEXO).

Narración de la experiencia

Para las actividades de extensión que aquí relatamos, dos de nuestros objetivos directrices han sido experimentar y entender la literatura como arte, como experiencia estética y también como práctica de escritura que desplaza, transgrede y desnaturaliza (en tanto operación semiótica y ejercicio de una política de escritura) los límites del lenguaje estereotipado y los sentidos consolidados de/por los discursos sociales hegemónicos. Y consecuentemente con este objetivo; ofrecer y socializar prácticas de lectura, desde la Semiótica, para abordar la literatura y el arte en general.

Como dijimos, nos centramos en los cursos y talleres de extensión. Los encuentros fueron semanales, con un total de cuarenta horas. Las y los destinatarias/os siempre son estudiantes y graduadas/os de letras y de áreas afines, de ciencias humanas y sociales y de artes.

Si bien los contenidos variaron de acuerdo con los temas de cada proyecto, han tenido en común el abordaje de textos desde una perspectiva siempre analítica y crítica, que nos permita desmontar y analizar discursos hegemónicos, a partir de una apuesta fuerte a la mirada del arte y a la mirada semiológica como saber que posibilita "leer", en el sentido de desnaturalizar, discursos.

Siempre privilegiamos especialmente textos literarios, pero también hemos recorrido diversos saberes, prácticas culturales y estéticas: filosofía, cine, las artes visuales, teatro, entre otros.

Ha sido y es nuestro propósito permanente ofrecer estrategias de lectura activa y participativa desde la Semiótica que asuman la literatura como una experiencia estética tanto como una práctica de escritura, que por medio del lenguaje literario, interroga y desnaturaliza las significaciones que se construyen e imponen desde la hegemonía discursiva hasta convertirse en estereotipos. Esto es: leer literatura es constituirse en un sujeto lector que experimenta las posibilidades del arte y que también, a partir de esa experiencia, puede interrogar, interpelar y desnaturalizar, los discursos del sentido común, del estereotipo, de la hegemonía discursiva.

La instancia de evaluación siempre ha previsto la elaboración y exposición oral de trabajos escritos a fin de propiciar, en el intercambio, la construcción de nuevos saberes, sin dejar de considerar la participación activa en un proceso de diálogo y de evaluación permanente.

Para terminar

Queremos subrayar que las experiencias de este camino de extensión que hemos relatado nos han permitido sostener aquello en lo que creemos: leer literatura es una experiencia que constituye una práctica estética, política y ciudadana.

Es importante destacar que muchas de las propuestas ofrecidas durante los diferentes cursos-seminarios de extensión motivaron a las/los asistentes a iniciar sus propias investigaciones desde las líneas de trabajo que ofrecimos así como también, en el caso de las y los colegas, a llevar a sus aulas de nivel medio los aportes teóricos-metodológicos de la Semiótica para abordar la literatura y otros discursos. Además, ya que se intentó, en todos los casos, no de presentar los temas y aportes como trabajo concluido sino de socializar nuestras investigaciones, sobre todo las que estaban en curso, la devolución y el intercambio con las y los estudiantes hicieron que, no pocas veces, profundizáramos y/o reformuláramos nuestras líneas de trabajo. Cada curso constituyó un diálogo fecundo con estudiantes y egresadas/os.

Siempre hemos asumido que la tarea de investigación conlleva revisar continuamente nuestra labor de docencia, de investigación y de extensión en relación directa con las y los destinatarios principales de la investigación: las y los que transitan la Universidad Pública y también las y los habitan todos los otros los niveles educativos.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1996). *Lección inaugural*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1997). *La aventura semiológica*. Paidós.
- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Paidós.
- Larrosa, J. (2003). En *Entre lenguas*. Laertes.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Noveduc.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Bordes.
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Zorzal.
- Simón, G. (directora). Coll, M., Raso L., y Zuleta, V. (2012). *El vocabulario de Roland Barthes*. Alción.
- Simón, G. (coord.) (2021). *Entre matices. Notas sobre literatura argentina y latinoamericana contemporáneas*. Editorial UNSJ.

Anexo

A continuación detallamos A- los proyectos desarrollados y B-los cursos y talleres de extensión dictados en la FFHA de la UNSJ.

A- Proyectos CICTCA-UNSJ

1- El espacio textual: la extrañeza de la lengua en la organización textual. Sus efectos sobre las construcciones disciplinarias y sus prácticas (2000-2002). Directora externa: Dra. Liliana Fenoy (UNSL); Codirectora: Dra. Gabriela Simón.

2-El vocabulario semiológico de Roland Barthes. Primera Etapa. 2006-2007. Directora: Dra. Gabriela Simón

3-El vocabulario semiológico de Roland Barthes. Segunda Etapa. 2008-2010. Directora: Dra. Gabriela Simón, Codirectora: Esp. Prof. Marcela Coll.

4- Lo Neutro: un aporte de la Semiología de Roland Barthes 2011-2013. Directora: Dra. Gabriela Simón.

5- Entre Semiótica y Literatura: mapas para pensar el presente. Primera Etapa 2014-2015. Directora: Dra. Gabriela Simón, Codirectora: Esp. Prof. Marcela Coll

6- Entre Semiótica y Literatura: mapas para pensar el presente. Segunda Etapa 2016-2017 Directora: Dra. Gabriela Simón, Codirectora: Esp. Prof. Marcela Coll

7- Entre Semiótica y Literatura: pensar el presente desde el matiz. Primera Etapa. 2018-2019. Directora: Dra. Gabriela Simón, Codirectora: Mg. Laura Raso.

8-Entre Semiótica y Literatura: pensar el presente desde el matiz 2020-2022. Segunda Etapa. Directora: Dra. Gabriela Simón, Codirector: Lic. Darío Flores.

9- Entre Semiótica y Literatura ¿Qué puede la literatura hoy? Sus potencias de acción desde el pensamiento de Roland Barthes 2023-2025. Directora: Dra. Gabriela Simón, Codirector: Lic. Darío Flores

B- Cursos y Talleres de Extensión (selección)

2000. *El espacio textual*

2003. *Lecturas Semióticas*

2004. *La construcción/deconstrucción del sentido común en discursos sociales. un abordaje desde la Semiótica.*

2006. *Literatura y Crítica*

2009. *Semiótica y Literatura: Lenguaje y poder en la tragedia griega.*

2014. *Literatura y Semiótica. Aproximaciones a textos de literatura argentina.*

2017. *Política(s) de la literatura. Aproximaciones semióticas a narrativas argentinas y latinoamericanas contemporáneas.*

2019. *Literatura Argentina y Latinoamericana contemporáneas: estrategias de lectura.*

PARTE II

POLÍTICA, HISTORIA Y EDUCACIÓN

Federico Agüero
Silvina Páez
Celeste Ríos Rosales

Este apartado presenta artículos cuyo propósito es compartir y debatir sobre los avances y planteos de proyectos individuales y colectivos, en curso o finalizados, insertos en áreas temáticas que conjugan política e historia en el campo educativo. Representan un aporte fundamental en tanto ahondan en las políticas educativas, estrategias, metodologías, proyectos pedagógicos y de extensión en diversos contextos y niveles educativos de nuestra provincia.

Por un lado, los trabajos referidos a “políticas educativas”, comparten miradas sobre las estrategias y acciones que emplea el Estado para dirigir el desarrollo de la enseñanza pública. Los trabajos seleccionados muestran el interés académico actual por indagar sobre la definición de objetivos y prioridades que se impulsan en la educación provincial y nacional. Además de aportar en la tarea de establecer qué se quiere lograr con la educación en el contexto actual.

Por su parte, las producciones relativas a la “Historia y Educación: discursos, prácticas y contextos”, concentra una serie de artículos que analizan procesos educativos puntuales a la luz de los procesos históricos y sus características singulares. Las mismas cristalizan la relación intrínseca que se establece entre la historicidad de la realidad social, los discursos y prácticas imperantes en determinados contextos sociopolíticos de enseñanza y escolaridad.

La prensa periódica como institución ideológica y educativa, un aporte a la historia de las emociones

Andrea Luciana Agüero
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Historia Regional y Argentina Héctor Domingo Arias
CONICET

Introducción

En los albores del siglo XIX el sistema educativo moderno argentino aún estaba en germen (Puiggrós, 2006) y a raíz de los sucesos independentistas iniciaba el proceso de organización efectiva del Estado nación en un contexto marcado por la inestabilidad política y la transformación cultural. Ante esto, la cimentación de espacios públicos que alcanzaran una influencia socio-cultural y que, sobre todo, contribuyeran a la construcción de un sentimiento de pertenencia y de identidad nacional era necesaria y urgente.

La prensa periódica escrita de la época, en particular en la provincia de San Juan, desempeñó un papel crucial no sólo como un medio de comunicación, sino además como un vehículo para la formación simbólica de la aclamada identidad nacional. En este artículo se exponen algunos resultados de una investigación en el marco de una beca CICITCA 2021/2022 de la UNSJ, que permitió el estudio y análisis de la prensa escrita de San Juan utilizando la historia de las emociones como enfoque teórico para comprender su impacto ideológico, político, cultural y educativo.

Desarrollo

Antes de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en 1884 y con ella la formalización del sistema educativo; ya existían diferentes estrategias para educar a los miembros del naciente Estado nacional, de hecho “la burguesía...necesitaba contar con intelectuales, profesionales y educadores que difundieran la cultura del progreso” (Puiggrós, 2006, p.30). Para ello, era necesaria la construcción de espacios públicos de impacto para formar ciudadanías sobre el trípode de la ideología moderna: ciudadano, razón y progreso. Ante este escenario, la prensa respondió las demandas, y se constituyó en uno de los dispositivos con mayor influencia social y cultural.

La prensa periódica, como objeto de estudio, ha sido comprendida desde diferentes marcos de análisis conceptual, porque además de sostener que la prensa distribuye ideologías, se considera que ésta conforma una institución ideológica, debido a que es un organismo que tiene como fin desempeñar una tarea específica, en este caso: que la ideología sea compartida por la sociedad. Se entiende que dichas instituciones, están “orientadas únicamente hacia la propagación de sistemas de creencias” (Van Dijk, 1998, p.

236). Entonces, así como la Iglesia y la escuela, la prensa en el contexto del siglo XIX institucionalizó sus objetivos ideológicos a través de recursos discursivos que buscaban instaurar determinadas prácticas de socialización de normas y valores, construyendo así una opinión pública.

Es necesario distinguir los fines educativos que ocupó la prensa sanjuanina en este sentido, ya que se pretendía educar al pueblo a favor del progreso instaurando las ideas liberales; por lo tanto, además de institución ideológica también se puede definir como un espacio educativo. Gvirtz (2009) aportó un conjunto de distinciones ³⁷que permiten pensar a la educación en varios sentidos. Aquí se utiliza la distinción en relación a la sistematización: *sistemática*, asociada a conjunto de factores organizados con una determinada planificación y gradualidad pautadas previamente; y *asistemática* que no pauta una organización, sino que se desarrollan prácticas educativas de forma azarosa y que al mismo tiempo “no se planifican como procesos educativos, pero de ellos, resultan aprendizajes socialmente significativos” (p. 31).

Si estas afirmaciones se ubican en el siglo XIX, se puede decir que los intelectuales sanjuaninos, en sus intentos de monopolizar la expresión a través de la prensa escrita, tenían el propósito de “cumplir una función social y cultural: educar al pueblo sanjuanino, en pos del progreso” (Gnecco, García y Malberti, 2015, p.27). Esa función educativa se relaciona directamente con los discursos a partir de los cuales las publicaciones periódicas construían la idea de identidad social, política y cultural, ya que es “donde se cruzan proyectos políticos, saberes pedagógicos, sensibilidades estéticas, creaciones, experiencias institucionales, intereses sectoriales, además de la intención de generar capital económico” (Stagno, 2024, p. 32 citando a Finocchio, 2009).

En esta línea, uno de los pilares más fuertes que sostienen la construcción de la identidad remite sin dudar a las emociones, este lugar en donde la prensa escrita como formadora de la opinión pública se vuelve central. Pero ¿qué es la identidad? y ¿cómo estudiar las emociones? Para acercar una respuesta al primer interrogante, Felipe Cervera (2014) expone que la “identidad no es un hecho absoluto sino relativo; una construcción simbólica temporo-espacial, producto de formas y valores vigentes, formales y valores en los que se mezclan emergentes culturales junto con hechos históricos” (p.20). La identidad está entrelazada a su historicidad por lo que el contexto es determinante en este sentido, ya que corresponde a un agente encargado de la producción cultural. Asimismo, el autor menciona algunos mecanismos que generan y legitiman la identidad. Entre ellos también refiere a algunas fuerzas estructuradas en instituciones como escuela, Iglesia; entre las que se ubica

³⁷ Educación en sentido amplio y estricto; formal e informal; diferentes grados de formalidad; escolarización y educación (Gvirtz, 2009).

la prensa periódica, como aquel espacio de aglutinación cultural de la sociedad. Es importante mencionar que cuando se habla de identidad, se hace referencia al tipo de identidad cultural que se vuelve parte de lo nacional:

“cuando surgen orgullos y proyectos comunes; y tener orgullos comunes es básico porque el desarrollo de la nación, y del sentimiento de identidad nacional, está ligado a la capacidad de la misma de integrar (material, social y espiritualmente) la población a los beneficios sociales (trabajo, educación, vivienda, salud); y la existencia de orgullos cívicos surge, en gran medida del éxito que se logre en esa inserción” (Cervera, 2014, p. 66).

En cuanto a la segunda de las preguntas, Bjerg (2019) plantea que “desde principios del siglo XXI, la emoción se transformó en una categoría analítica y en un objeto de investigación autónomo” (Bjerg, 2019, p.1), redireccionando el ámbito historiográfico hacia la historia cultural y, dentro de ella, la historia de las emociones y de los sentimientos, mediante el estudio de “las patrias” (Peire, 2020). En general, cabe destacar que las emociones no pueden existir por fuera del lenguaje y que, aunque la emoción no es una palabra, solo puede propagarse por medio de palabras (Bjerg, 2019, p.7). Entonces, el análisis de las emociones a través del estudio de la prensa escrita, propone el reto de precisar los discursos, sus significados y los múltiples usos históricos de vocabularios específicos utilizados en los periódicos con un determinado sentido de esas palabras.

A partir del trabajo del equipo de Gnecco, García y Malberti (2015) que enmarcan la estructura de la prensa escrita de San Juan del siglo XIX, dividido en tres etapas, liberal, quirogana y rosista. El presente abordaje se realizará en la primera etapa “esto es entre 1825 y 1827 - en donde - se sucedieron en el gobierno sanjuanino hombres que adhirieron al ideario liberal” (Gnecco et al. 2015: p. 41). Este estudio se realizó a partir del trabajo con *El Amigo del Orden (primera serie)*.

Sentimientos - Emociones - Patria: las emociones patrióticas en el discurso

En los últimos años, las emociones y los sentimientos, relegados históricamente al campo de la psicología y la filosofía, han migrado hacia los estudios culturales y de género. Es a partir de la perspectiva del “giro afectivo” que desde diferentes disciplinas se propuso la separación o cuestionamiento al binomio jerarquizado razón-emoción.

Este giro, ha abierto varias de las líneas de investigación dominantes en las Ciencias Sociales y las Humanidades. Las emociones, como uno de estos elementos articuladores, han comenzado así a ser atendidas desde distintas disciplinas, como la Antropología, la Sociología, la Comunicación, los Estudios Literarios, la Historia y otras.

Para comprender el objeto de esta investigación con mayor claridad, resulta importante establecer un corte conceptual entre *emociones* y *sentimientos*, ya que muchas veces se los utiliza como categorías similares y, en realidad, implican líneas investigativas

diferentes. Debemos entender a los sentimientos como aquella “asunción más estable de la experiencia del sujeto, de eso que ha tocado a la persona” (Peire, 2020, p.7). Es decir, que estos tienen que ver con la interpretación de las emociones, ya que implican un grado de consciencia que genera un hábito estable, que involucra la aceptación o rechazo emocional.

En cambio, las emociones conforman un sistema comunicativo integrado por elementos expresivos, fisiológicos, conductuales y cognitivos construidos culturalmente (Greco y Stenner, 2008, 7). En su construcción, por lo tanto, habría que tomar en cuenta la intersección de múltiples variables sociales, culturales y las condiciones espacio-temporales que explican la gran diferencia sincrónica y diacrónica de experiencias de, por ejemplo, miedo o alegría. El estudio de las emociones puede abordarse desde perspectivas macro y micro sujetas a premisas teórico-metodológicas muy variadas.

La palabra "emoción" viene del latín *emovere*, que hace referencia a "*mover, moverse*" aludiendo así sobre el vínculo, ya que aquello que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio o nos da un lugar. Por tanto, el movimiento no separa al cuerpo del "donde" en que habita, sino que conecta los cuerpos con otros cuerpos: el vínculo se realiza mediante el movimiento, al verse (con)movido por la proximidad de otros (Ahmed, 2015). La circulación de objetos de la emoción son centrales en la política, ya que evidencian cómo el poder moldea la superficie misma de los cuerpos y de los mundos también.

Así, Sara Ahmed (2015) realizó un estudio acerca de la política cultural de las emociones en el ámbito de género y sus implicancias sociales. En este estudio la autora analiza a las emociones como aquellos dispositivos encargados de moldear las "superficies" de los cuerpos individuales y colectivos. De esta manera, los cuerpos adoptan justo la forma del contacto que tienen con los objetos y con los otros. Por ello, tomar el análisis histórico-cultural de la emocionalidad de textos públicos, como son los periódicos, propone un alejamiento de la mirada psicológica, que tiende a analizar a la emoción en su lado individual cayendo en un reduccionismo psicológico que desdibuja a las prácticas culturales y sociales que nos permiten situarnos en el análisis colectivo que esta significa.

Asimismo, las emociones revisten la necesidad de contextualizarlas para comprender su importancia. La situación en donde las ubicamos es en la primera mitad del siglo XIX en donde el protagonismo de la escena nacional fue ocupado por un movimiento cultural, educativo y social que articuló integralmente la escena política: la Patria. El término patria, derivado etimológicamente del concepto *pater*, va asociado a la noción de padre. En la época colonial la patria se vinculaba directamente con una mirada religiosa, basada en una tríada en la que el Rey y Dios representaban el orden social. Posterior a la Revolución de Mayo, esa tríada se reestructura, y la patria “quedó como el principio aglutinador, con fuertes contenidos emotivos y afectivos en su invocación” (Di Meglio, 2006, p. 120).

Una concepción básica, entiende a la patria como la tierra natal. Estableciendo por un lado una base natural de referencia a un lugar físico de nacimiento, vinculada a la idea de Nación; y por otro a una base sociocultural compuesta de una organización política en cuanto a un Estado con su respectiva constitución que pregona libertad (López Lopera, 2014).

En este marco, el patriotismo es entendido como aquel sentimiento que despierta la propia Patria, es decir, es “una pasión política basada en la experiencia de la ciudadanía” (Viroli, 2001, p. 7) por la cual ser patriota remite a ser buen ciudadano. A partir de estas diferenciaciones entre sentimiento, emoción y patria, resulta crucial esclarecer la idea acerca de emociones patrióticas, ya que “algunos politólogos contemporáneos afirman que el patriotismo es más una emoción que una idea inteligible” (Arlotti, 2016, p. 8). Así entonces, se definen a las *emociones patrióticas* como aquellos intersticios presentes en las prácticas socioculturales que tienen la intencionalidad de construir sujetos colectivos con ideas comunes basadas en una Nación unida por un sentimiento patriótico común de unidad y pertenencia.

En este marco el objetivo fue rastrear en la emocionalidad discursiva de los textos para describir cómo se están “moviendo” o cómo generan efectos socioculturales en el público al que se dirige ese discurso, por lo que también hay que considerar la circulación de palabras que refieren a la emoción.

El Amigo del Orden y las emociones patrióticas

En esta oportunidad se trabajará con la primera serie del periódico *El Amigo del Orden*, específicamente con la primera publicación con fecha del 18 de diciembre de 1825. Es importante mencionar que entre la primera y la última publicación - el 3 de marzo de 1826 - se imprimieron siete números, y en este trabajo sólo se exponen algunos fragmentos para centrar el análisis en las emociones de: amor, odio, miedo y vergüenza. Asimismo, “Zinny, Días y Beltrán coinciden en asignar este momento a la publicación. Larraín Galván Moreno sólo menciona el año 1825, mientras que Juan R. Fernández, extiende la edición hasta el año 1826” (Gneco et al. 2015, p. 43).

El periódico presenta un formato de “in folio menor” organizado en dos columnas. En relación a los redactores, Díaz y Beltrán se lo atribuyen a Rudecindo Rojo³⁸ y Francisco Laprida³⁹ mientras que el posicionamiento político es *no oficialista* (Gneco et al. 2015).

Ahora bien, el periódico como actor político tiene como ámbito de actuación el de la influencia y no el de la conquista del poder institucional o la permanencia en él. El periódico pone en acción su capacidad para afectar el comportamiento de ciertos actores en un sentido

³⁸ Periodista, funcionario y político sanjuanino (1780 - 1834)

³⁹ Abogado y político sanjuanino (1786 – 1829)

favorable a sus propios intereses: influye sobre el gobierno, pero también sobre los partidos políticos, los grupos de interés, los movimientos sociales, los componentes de su audiencia. Y al mismo tiempo que ejerce su influencia educativa e ideológica, es objeto de la influencia de los otros, que alcanza una carga de coerción decisiva cuando esos otros son los titulares del poder político.

La línea ligada al republicanismo que expone el periódico tiene una doble intencionalidad, por un lado, un objetivo cultural de construir, forjar y formar una identidad que contribuya a la generación de un sentido de pertenencia a un lugar con una organización política distinta; y por otro, un propósito político de la experiencia de la ciudadanía. Ambos fines encuentran en la “Patria”, y su expresión emocional el “patriotismo”, la manera de alcanzarlos. Por ello, es central descifrar las relaciones existentes entre las emociones y el lenguaje de los diferentes discursos, enmarcados en un contexto particular. El primer número de *El Amigo del Orden* esboza un posicionamiento político con tintes emocionales, a partir del cual se esclarecen los motivos que guían al periódico: *“El 1° de estos motivos, es ese sentimiento que en 810 arrancó de nuestros corazones el voto más noble y fuerte- el de ser libres, y sacrificarnos por la felicidad de la Patria, a que está unida nuestra suerte individual”* (*El Amigo del Orden*, 18 de diciembre de 1825, N°1: p.1).

Aquí se explicitan dos conceptos centrales relacionados a las emociones patrióticas como desencadenantes del año 1810 y sus transformaciones estructurales a nivel político y sociocultural: *“sentimiento de ser libres”* y *“felicidad de la Patria”*. En el cuarto motivo se continúa esta noción:

“El 4to, es el convencimiento en que estamos, de que las circunstancias de nuestra Nación, jamás exigieron más actividad y patriotismo de parte de los pueblos y de los ciudadanos, que en los momentos actuales, en que se ha emprendido la grande obra de establecer una Constitución que nos ponga a cubierto de los estragos de la anarquía” (*El Amigo del Orden*, 18 de diciembre de 1825, N°1: p.1).

A partir de Viroli (2001) se entiende al patriotismo como, “el amor por una república libre y por su forma de vida” (Viroli, 2001, p. 5). Sin embargo para el periódico, no solo es importante el amor por la Patria, las emociones patrióticas y la libertad; sino también la ley y por esto se plantea la necesidad de que los ciudadanos y el pueblo contribuyan para el establecimiento de una Constitución que los represente y a su vez proteja a la Nación.

En cuanto a los propósitos del periódico: *“Haremos cuanto nos sea posible por despertar en todos nuestros paisanos ese espíritu público, esa energía y de más virtudes*

cívicas que los han distinguido siempre, en la causa de la Libertad, y del orden, en la causa de la razón” (El Amigo del Orden, 18 de diciembre de 1825, N°1: p.1).

En este fragmento sin rodeos se escriben las intencionalidades en relación a *“despertar emociones en el pueblo”*. El verbo utilizado da cuenta de esto que está quieto, dormido en el pueblo que tiene que ver con lo colectivo, lo social, lo que conmueve: lo público. Al mismo se evidencia el posicionamiento de que una emoción, como el sentimiento de ser libres, es algo que puede construirse, que puede enseñarse y que se conforma como virtud. En el análisis dicotómico que Ahmed (2009) propone sobre una emoción, la libertad aquí propuesta, se contrapone a aquella dependencia a la corona española que se encargó de dormir a los sentimientos cívicos de organización social desde el pueblo.

En la última parte de la presentación “Los Editores” exponen:

“Prometemos en todo caso respetar al público, a las personas, y sobre todo a la moral; pero como amigos de la libertad y de la civilización, no podremos adular al Poder ni capitular con el fanatismo y las preocupaciones perniciosas: pero nuestras armas serán la razón y la verdad; y si logramos que estas aparezcan en nuestras líneas, y que hagan escuchar su voz: si el trabajo en que nos ha comprometido el amor por la Patria, es para ella de alguna utilidad quedarán satisfechos nuestros votos, y habremos recibido la única recompensa que deseamos” (El Amigo del Orden, 18 de diciembre de 1825, N°1: p.1).

Más adelante agregan:

“No negamos que el fanatismo, es el monstruo feroz, pero despreciable para los sanjuaninos, vomitado talves de algun infierno vecino, vino á turvar nuestro reposo por medio de unos pocos hombres, que por intereses particulares, se declararon enemigo de la Patria, y amigos de los reyes desde 810” (1° serie, N°1, 18/12/1825, p. 4).

En estos segmentos del periódico se puede advertir la relación a dos emociones que vinculan a la Patria, por un lado, el amor y, por el otro, el odio. En el primer caso, es necesario distinguir entre amor pasional y amor racional, ya que el primero tiene que ver con una forma de amor generoso y compasivo por la república y por sus ciudadanos; mientras que el segundo tiene que ver con el amor por la Patria en tanto respetuosa de los principios de justicia y de razón. Desde esta línea, el amor por la Patria que se manifiesta en este apartado tiene que ver con un amor racional basado en la moral, en la verdad y en la razón siendo

estos mecanismos fundamentales y necesarios para construir de manera conjunta el Estado nacional e ir por el camino del progreso.

Por el otro lado, con las palabras “*monstruo*”, “*desprecio*”, “*vómito*” y “*enemigo*”, de alguna manera se refiere al odio, debido a que la narrativa, por tanto, sugiere que el amor por la patria - que se menciona en el primer apartado- es lo que lleva también a sentir odio por todo “otro” (sea sujeto, objeto, movimiento social, discursos) que afecten o alteren esta idea de amor por la nación, ya que desde sus perspectivas les están quitando su historia, así como su futuro como país.

El número 2 comienza con un discurso que expone el carácter civilizatorio que presenta el periódico: “*Nosotros no escribimos para los Sabios, de quienes estamos dispuestos á recibir lecciones con docilidad reflexiva. Nuestro objeto és transmitir á nuestros paisanos menos instruidos, todas las ideas que llegamos á comprehender*” (1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 1).

En la misma línea expone:

“Los hombres forman la sociedad en virtud de su voluntad, de esa facultad que el Creador del Universo les ha dado á todos igualmente. El fin para que la forman, es procurarse su felicidad, reuniendo sus fuerzas y facultades para este objeto. Las condiciones de esta union, las reglas que determinan el modo de gobernarse, las que determinan las relaciones entre la sociedad y sus miembros, y de estos entre sí, y en fin, los derechos y deberes que se establecen ó estipulan, todo debe ser obra de la voluntad general de los hombres reunidos en sociedad; y estas reglas que dicta la voluntad general, para consultar el bien estar y felicidad comun, és á lo único que justamente se dá el nombre de ley: de suerte que la ley no és, ni puede ser otra cosa que la expresion de la voluntad general.”(1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 1).

En esos fragmentos se advierte una similitud en cuanto a los aportes del republicano autor del “Contrato Social” (1762) Jean-Jacques Rousseau, respecto a la soberanía exponía:

“(...) si el Estado o la Ciudad no es más que una persona moral cuya vida consiste en la unión de sus miembros, y si el más importante de sus cuidados es el de su propia conservación, necesita una fuerza universal y coercitiva para mover y disponer cada parte de la forma más conveniente al todo. Igual que la naturaleza da a cada hombre un poder absoluto sobre todos sus miembros, el pacto social da al cuerpo político un poder absoluto sobre todos los suyos, y es este mismo poder el que, dirigido por la voluntad

general, lleva como he dicho el nombre de soberanía” (Rousseau, 1762, p. 36).

Desde allí se establece una relación discursiva directa con el periódico, cuando expone *“todo debe ser obra de la voluntad general de los hombres reunidos en sociedad; y estas reglas que dicta la voluntad general, para consultar el bien estar y felicidad común, és á lo único que justamente se dá el nombre de la ley”* (1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 1).

En la publicación n°2, del periódico, publicado el domingo 25 de diciembre 1825, hay un apartado llamado “Congreso Nacional”, en la página siguiente otro llamado “Legislatura de la Provincia” y a continuación uno más denominado “Diputados al Congreso”; en esta serie de columnas se puede observar la intencionalidad discursiva de justificar la función de la ley en la sociedad, como aquella a la que le corresponden las medidas organizativas no sólo legales; sino también *morales* que poseen los representantes nacionales y provinciales, dando cuenta de una situación particular a partir de la renuncia de Francisco Narciso Laprida y su negativa en la admisión de la misma.

A partir de este hecho puntual *Los Editores* elaboran un conjunto de argumentos a partir de los cuales argumentan los límites que tiene el poder del pueblo a partir de las representaciones por ejemplo utilizando preguntas retóricas como:

"1era, ¿Hasta que punto puede llegar el derecho que tiene el publico á los servicios de un ciudadano?

"2da. Si el voto publico llama á un ciudadano á empleo de la república, ál el diputado por exemplo, y si este ciudadano reusa de admitirlo, por que le perjudica, y los reciste su conciencia, ¿Se le deberá forzar á que lo desempeñe?"

"somos partidarios de la Soberania del Pueblo limitada y no absoluta" (1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 3).

En continuidad establecen algunas características particulares de los diputados, en relación a su compromiso con el deber cívico de representar al pueblo, se mencionan algunas emociones de satisfacción de las que gozarán si realizan su labor patriótica y exponen:

"si son fieles á su deber; si son felices en la eleccion de los materiales con que van á construir nuestro edificio social, gustaran muy pronto de los placeres mas dulces que puede haber sobre la tierra: millares de sus compatriotas que gozaran de la felicidad y la dicha, por medio de las instituciones que ellos nos den, les bendeciran en todos los instantes de su vida y legaran á su posteridad, su gratitud y la dulce memoria de sus

legisladores, de los verdaderos padres de la Patria" (1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 3).

Al mismo tiempo, advierten en tono de amenaza y miedo, qué pasará con ellos sino cumplen con lo que nombrado anteriormente:

"Sí por el contrario, ellos, traicionando su deber, por malicia ó negligencia, nos precipitan en la esclavitud; si las instituciones que formen, nos conducen á la infelicidad, se cargaran de la execracion de su patria, y del odio de todos los hombres justos que habitan sobre la Tierra. Sus compatriotas desplegando entonces su odio y su venganza, haran que su existencia sea corta, pero amarga. Decenderan ál sepulcro del olvido, dejando sobre la tierra una memoria atroz, y solo las maldiciones de todos, y los remordimientos de su crimen, los seguiran por todas partes. La sangre de tantos millares de victimas sacrificadas, por la libertad clamará hasta el cielo por una justa venganza." (1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 3).

Ambos casos discursivos, se pueden vincular con una emoción: el miedo. Primero, considerar la relación entre miedo, angustia y la pérdida de un objeto, en este caso lo que se perdería si se traiciona a la Patria es la felicidad, la aprobación del pueblo y la memoria social, así como se ganaría el rencor eterno, el olvido y el odio y venganza que los compatriotas cometerían contra ellos.

Segundo, se puede leer en esta emoción patriótica una relación entre el miedo y la alineación del espacio corporal y social, sobre todo cuando menciona que *"los remordimientos de su crimen, los seguiran por todas partes"* (1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 3), dando cuenta del arrebatto de su libertad. Y, en tercer lugar, se encuentra una relación acerca del papel del miedo en cuanto a la conservación del poder cuando menciona *"Sus compatriotas desplegando entonces su odio y su venganza, haran que su existencia sea corta, pero amarga. Decenderan ál sepulcro del olvido, dejando sobre la tierra una memoria atroz"* (1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 3) exponiendo un dolor anticipado del futuro.

Cierran esta idea, diciendo *"Procuremos, pues, que la opinion publica sea la balanza en que se pesen las acciones de los hombres, en cuanto tengan relacion con el interes de todos"* (1° serie, N°2, 25/12/1825, p. 4). De esta manera explicitan el poder del periódico como evaluador moral de las acciones que se ejercerán, advirtiendo sobre las consecuencias que pueden tener sus actos en torno a sus ideas patrióticas demostradas.

Por otro lado, en la sección "Elección de Diputados" del n°5, se establece un descargo de los editores respecto a las elecciones efectuadas el domingo 15 de enero 1826. Allí se

expone una gran angustia y desaliento a nivel político debido a la escasa participación ciudadana en las votaciones, ya que en las elecciones anteriores participaron 800 sufragantes y en esta última 200. Entonces los editores por medio del periódico explicitan su preocupación para generar un llamado de atención del pueblo y alertar por la necesidad de concientizar acerca de la importancia de su participación en las elecciones provinciales como ciudadanos comprometidos con la causa. A continuación, agregan:

"és triste observar en nuestra Provincia un desaliento y temor de pronunciarse los ciudadanos que cuando menos puede influir contra el crédito bien merecido de patriotismo que siempre supo sostener la Provincia de San Juan por muy mucho que se le haya ultrajado por algunas de las hermanas. En fin han resultado electos los ciudadanos Don Gerónimo de la Roza, y Don Salvador del Carril. ¡Ojalá que el presente Congreso sea como se dice un consejo de conspiración contra esa fatalidad que encadena el porvenir maravilloso tantas veces prometido a los pueblos tan deseado por estos, y que parece huir cada vez mas de ellos horrorizado de la miseria en que desfallecen" (1° serie, N°5, 25/01/1826, p. 4).

De esta manera se recurre a la "vergüenza" como recurso emocional que permitiría influir en el pueblo para reflexionar sobre el ejercicio ciudadano del patriotismo que llevaron a cabo en esa elección. De este modo, dicha vergüenza provincial puede ser un mecanismo para la reconciliación con el patriotismo, en la cual la "arbitrariedad" cometida proporciona la base para reclamar una identidad nacional, para restaurar un orgullo que se ve amenazado a nivel sociocultural. Por eso, cuando menciona "*patriotismo que siempre supo sostener la Provincia de San Juan*" (1° serie, N°5, 25/01/1826, p. 4) se hace referencia a una idea de pasado que fue mejor y se muestra al presente como aquello que genera vergüenza política, refugiándose en aquellos individuos de buenas intenciones como testigos de este acto vergonzoso y capaces de revertir esa situación.

En el siguiente apartado llamado gobierno representativo republicano hace algunas aclaraciones respecto a los principios que este tiene y exhibe:

"Uno de los principios conservadores de este Gobierno, es el amor de los individuos, a la libertad, a la igualdad y a la justicia; y mientras que estas cualidades no adornen en el corazón de los ciudadanos, ál menos de los que se dicen más notables, y que intervienen más cerca de los negocios públicos, no puede haber en los pueblos verdadera virtud republicana, ni se puede esperar estabilidad en gobierno." (1° serie, N°6, 12/02/1826, p. 3).

En otro segmento continúa: *"El amor á la libertad es una cosa tan inherente á todo americano dotado de razón y de voluntad, que haríamos traición á nuestra conciencia, y al testimonio de los hechos si asentásemos lo contrario"* (1° serie, N°6, 12/02/1826, p. 3).

En ambos relatos se vuelve a la emoción patriótica por excelencia más poderosa: el amor. El amor es crucial para la manera en que los individuos se alinean con colectivos mediante su identificación con un ideal, no es el objetivo definir la pregunta filosófica acerca de ¿que es el amor? o mapear la relación entre estos tipos diferentes de amor. Más bien, se pretende comprender la utilización discursiva con la que el periódico toma esta emoción para impactar en los sentimientos de los lectores que divulgan las ideas del periódico a la sociedad en general. Entonces desde ésta línea, el amor puede *transferirse* al colectivo social, expresado como ideal u objeto.

De todas las emociones, el amor, de acuerdo con las teorizaciones sobre él, se considera crucial para los lazos sociales, debido a que se ha considerado central para la política y el afianzamiento de la jerarquía social. Como señala Jessica Benjamin: "La obediencia a las leyes de la civilización proviene en primer lugar no del miedo o la prudencia, nos dice Freud, sino del amor, amor por esas figuras poderosas de antaño que primero exigieron obediencia" (1988: 5)

Como antes se mencionó, en continuidad a esta emoción del amor, se encuentra el odio, no como un sentimiento de maldad, sino como un sentimiento de diferencia frente a algo o alguien, en este caso el odio es expresado hacia la anarquía como aquel movimiento que implicaría un desorden, opresión y extinción del republicanismo y por ésta razón resulta sumamente interesante un fragmento en dónde se habla sobre aquello que desembocará en el fin del amor, es decir en la extinción de los sentimientos republicanos:

"Solo es nuestro objeto en esta vez, insinuar que una política opresora que ataca por sus bases los principios del Gobierno representativo, no puede menos que producir males enormes en la Provincia y á la Nacion; extinguir ál fin todo sentimiento de republicanismo en los ciudadanos, y envolvernos en las más horribles anarquía" (1° serie, N°6, 12/02/1826, p. 4).

Conclusión

Estudiar a las emociones patrióticas como dispositivos constructores de un discurso con impacto sociocultural propone líneas investigativas infinitas. Es interesante analizar las redes conceptuales de las emociones en su dimensión social, que se pueden expresar a partir de costumbres, de instituciones, de prácticas políticas, de manifestaciones corporales, de normas morales y de lenguaje.

Sí bien aquí se analizó a partir del lenguaje escrito en el periódico, son muchas las aristas a partir de las cuales se pueden investigar las emociones patrióticas, pero para ello es muy necesario tener en cuenta el contexto semántico de cada una de las emociones que se leen, se escuchan, se escriben o se ven en los distintos dispositivos a analizar, porque en esos contextos se pueden encontrar múltiples significados y diferentes emocionalidades discursivas. Si se pudiera responder a la pregunta: ¿qué hacen las emociones patrióticas? una posible respuesta sería que el hacer de las emociones está ligado a las relaciones que se establecen entre los signos y los cuerpos, es decir, al movimiento sociocultural con efectos en la posterior construcción de sentimientos identitarios.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones* (C. Olivares Trad.) Edinburgh University Press. (Texto original publicado en 2004).
- Arlotti, R. *Patria, patriotismo y nacionalismo*. Instituto de Filosofía Política e Historia de las Ideas Políticas
- Bjerg, M. (2019) *Una genealogía de la historia de las emociones*. Quinto Sol, vol. 23.
- Di Meglio, G. (2007) *Viva el bajo pueblo: la plebe urbana de Buenos Aires y la política entre revolución de mayo y rosismo*. 1era edición. Prometeo Libros: Buenos Aires.
- Gnecco, M., García, A. y Malberti, S. (2015) *Historia de la Prensa Escrita en San Juan. Sus orígenes (1825 - 1852)*. Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía Humanidades y Artes.
- Greco, Monica y Paul Stenner (2008) Introduction: Emotion and Social Science. En Ahmed, S. (2004) *La política cultural de las emociones*. Edinburgh University Press. Traducido Olivares, C. (2015)
- Kircher, M. (2005). La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción y fuente de información histórica. *Revista de Historia* (10). Centro de Estudio Culturales Contemporáneos. Facultad de Humanidades, UNCO.
- Peire, J. (2020) *Emociones y sentimientos patrióticos (1767-1828): Esbozo para un estudio de los patriotismos en el Río de la Plata*. Anuario del Instituto de Historia Argentina. CONICET/ Universidad Nacional de Tres de Febrero,
- Puiggrós, A. (2006) *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna: Argentina.
- Rousseau, J. (1985). *El contrato social* (1a. ed.). Madrid: Alba.
- Van Dijk, T. (1998) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S. A.
- El Amigo del Orden. San Juan, 1825/1826. Repositorio Museo Mitre.

Los gobiernos cantonistas y su incorporación en los marcos curriculares de la provincia de San Juan

Marina De la Vega Fantini
Emelia Beatriz Grandinetti
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente artículo está elaborado en el marco del Seminario de Posgrado “El Populismo Cantonista Sanjuanino, una Historia Negada”. Dictado por el Dr. Luis Javier Garcés, en la Universidad Nacional de San Juan en el marco de un proyecto llevado a cabo entre la Asociación Civil “El Retamo” y la radio comunitaria “La Lechuza”.

La intención de este escrito es realizar un acercamiento histórico hacia las políticas llevadas a cabo por los gobiernos cantonistas en el San Juan de los años veinte. Buscando además ser un material accesible y sencillo que presente una mirada reivindicatoria para estos controversiales movimientos políticos sanjuaninos.

Entendemos que toda política que intente redistribuir (poder y/o bienes) en pos de los derechos de las mayorías promoviendo la igualdad de oportunidades; tiende a ser resistida por aquellos grupos de poder que buscan mantener sus privilegios económicos. La intención entonces es poner en valor a estos accionares políticos a través de un rápido recorrido por las medidas económicas, políticas, sociales, pedagógicas, en materia de salud que produjeron una ampliación de derechos cívicos y políticos para las mujeres y los sectores históricamente relegados de nuestra provincia.

Como veremos a lo largo del escrito, en las políticas llevadas a cabo por los gobiernos cantonistas se observa una fuerte intención de reducir las desigualdades sociales, cuestionando las bases de los privilegios económicos y sociales de la oligarquía sanjuanina y apelando estratégicamente al apoyo de las masas populares de la época. Esta reestructuración de la sociedad sanjuanina, significó una verdadera “revolución de valores” promovida desde el Estado, y si bien fue apoyada por gran parte de la sociedad, encontró muy pronto la oposición del gobierno nacional y los sectores conservadores provinciales.

La contemplación de estos hechos y de su valor histórico permite considerar la importancia de que los mismos sean incorporados en la formación general de la población sanjuanina, teniendo en cuenta que, en nuestro país, la educación históricamente ha tenido la función de distribución de los saberes socialmente relevantes. Por esta razón, luego de realizar el acercamiento histórico, se buscará analizar cuál es el reconocimiento de los hechos históricos relacionados con el gobierno Cantonista sanjuanino dentro de los marcos curriculares de nuestra provincia.

A. Análisis Histórico

Contexto de surgimiento

En la época en que surgió el partido Bloquista, el modelo agroexportador estaba en pleno auge en la provincia, de la mano de la industria vitivinícola. Cuando Federico Cantoni regresa a la provincia después de estudiar medicina en Buenos Aires se une a la U.C.R, pero pronto nota que este partido no llenaba sus expectativas y no serviría para enfrentar el conservadurismo reinante en la provincia. Entonces funda en 1918, junto a algunos compañeros, la Unión Cívica Radical Intransigente (U.C.R.I).

Al decir de María Henríquez (2007) "El bloquismo nació en una provincia gobernada por sectores tradicionales, cuya residencia en la provincia data de la época de la colonización, y que detentaron el poder generación tras generación" (p. 8). Su lema fue la alpargata y su cátedra la tribuna callejera, una de sus principales herramientas de propaganda fue el cine ambulante mediante el cual llevaban a cabo la difusión de su programa político, proyectando películas en distintos paredones de los departamentos de la provincia y utilizando los momentos entre una película y otra para que algún orador del partido explicara a los asistentes con lenguaje sencillo el programa de gobierno a los vecinos.

Así fueron ganando adherentes y peso político. Ya en las elecciones para diputados de marzo de 1920 la UCRI desplazó a la UCR del segundo puesto y en mayo ambas fracciones de la unión cívica se presentaron unidas a las elecciones para la gobernación, resultando electo el candidato Amable Jones. Pero esta alianza duró poco y el desenlace fue fatal para el gobernador; quien fue ganando enemigos en la provincia.

En consecuencia y luego de una rebelión en su contra, fue asesinado. Federico Cantoni fue encarcelado acusado de instigar su asesinato. Los opositores a Jones formaron entonces la Unión Cívica Radical Bloquista, sumando aún más adherentes que la U.C.R.I. Poco después, cuando se vuelve a convocar a elecciones y estando aun encarcelado acusado de ser instigador del asesinato de Jones, Federico Cantoni gana de la mano del Bloquismo las elecciones para la gobernación en enero de 1923.

Otra de las herramientas utilizadas por los Cantoni para la difusión de su ideología fue, desde 1924, el diario "La Reforma" y posteriormente también los llamados "Clubes femeniles" donde las mujeres se informaban y recreaban. Éstos llegaron a ser alrededor de 40, distribuidos en toda la provincia.

Los conservadores, al no tener expectativas de reemplazar al gobierno cantonista por vía democrática apelaron constantemente a la intervención federal a la provincia. Conformaron la "Liga de Defensa de la Propiedad, la Industria y el Comercio de San

Juan" y realizaron una fuerte campaña nacional de desprestigio al gobierno provincial, poniendo como principal argumento el crimen de La Rinconada donde pereciera Amable

Jones. El senado Nacional se negó reiteradamente a aceptar los diplomas de Carlos Porto y Federico Cantoni, los senadores electos para representar a la provincia en la legislatura.

La chusma al gobierno

Los hermanos Cantoni fueron electos en tres ocasiones para la gobernación de la provincia, los tres períodos fueron interrumpidos sucesivamente por intervenciones nacionales: Federico Cantoni gobernó desde 1923 hasta que su gobernación fue intervenida por el gobierno nacional del presidente radical Hipólito Yrigoyen el 8 de agosto de 1925 quien envió como gobernador al general Broquen. El 31 de octubre de 1926 Aldo, su hermano, triunfa en las elecciones gubernamentales con el 74,3 % de los votos, un mes después sufre un violento atentado en el que muere su copiloto a quien había cedido el volante momentos antes. Mediante un proceso judicial se determinó que los autores intelectuales fueron los directores y dueños del Diario Nuevo, principal herramienta de propaganda de los sectores conservadores.

Durante su gobernación Aldo Cantoni envió a la legislatura el proyecto de Reforma Constitucional. La nueva constitución del gobierno Bloquista, fue promulgada en 1927. Contemplaba, entre otras cosas, el sufragio universal (otorgando derechos políticos a la mujer), la representación proporcional en la cámara de diputados y consejos deliberativos y la elección directa de senadores nacionales. Además, transformaba el régimen impositivo haciéndolo progresivo y beneficiando así a los pequeños productores e industriales, elimina aranceles sobre artículos de primera necesidad, establecía la inversión en obras públicas, escuelas nocturnas y escuelas granja; también en dicha constitución se fomenta por parte del estado la red ferroviaria y la salud pública. Se establece la creación de Escuelas de Artes y Oficios y se dio rango constitucional a los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad educativas de la ley 1420.

Por otro lado, esta constitución incorporó un artículo que desobligaba al contribuyente de sus aportes tributarios en caso de intervención federal, propone la fijación de un salario mínimo y regulación de la jornada laboral (8 horas), pensión a la vejez y la invalidez, descanso y licencia por maternidad.

En 1928 el mandato de Aldo fue intervenido por el gobierno nacional en la presidencia de Hipólito Yrigoyen. Tiempo después el gobierno interventor llamará a elecciones y Federico obtendrá por segunda vez la gobernación de la provincia en 1931 con el 70,1% de los votos, su gobierno dura hasta 1934 cuando es interrumpido violentamente por sus opositores políticos junto con la oligarquía sanjuanina.

El Bloquismo ya contaba con un programa de gobierno escrito al momento de su separación de la U.C.R en Febrero de 1918. A continuación, daremos una breve mirada a algunas de las políticas de estado implementadas por el bloquismo en sus sucesivos gobiernos:

Ampliación de la intervención económica del Estado.

En palabras de Susana Ramella (1986) "La UCRI propenderá a que el pueblo conquiste su nueva libertad, la libertad económica" (p.477). El rol fundamental del Estado sería el de equilibrar la balanza en favor del pueblo, de las mayorías populares, mediando entre el capital y los trabajadores, también la promoción de la obra pública y el pleno empleo, se construyeron por ejemplo los caminos a Calingasta y a Jáchal.

Durante estos gobiernos y acorde a su visión estatista se crean la Bodega del Estado (la más grande de Argentina en ese momento) y la Azucarera Cuyana, lo que representó una gran pérdida de poder para los sectores hegemónicos de la provincia y un notable beneficio para los pequeños productores. También la Marmolería del Estado es otra de las creaciones del Bloquismo con el fin de disminuir la desocupación y ampliar la intervención económica del estado.

Revinculación de la pedagogía y la política.

Gallardo (1932), resumía así los conceptos principales de la política educativa del Bloquismo:

La ignorancia del pueblo es el más firme sostén de los privilegios de clase: justifica que haya explotadores y explotados, ricos y pobres, esclavos y tiranos. Por eso ya no se trata de combatir simplemente la ceguera del analfabetismo, sino de formar la conciencia nueva de la nueva democracia del proletariado. Esa formación ha de iniciarse en la escuela. Son los materiales de cultivo de la inteligencia y los métodos pedagógicos los que producirán la inquietud espiritual como preparación de las grandes reivindicaciones sociales. La educación actual, desordenada, frívola, y mentirosa, se desenvuelve al margen de la realidad. Llena las cabezas infantiles de teorías abstractas, de estudios superficiales, de absurdos prejuicios, y les inculca errores y falsos sentimientos que estrechan el concepto de la vida. Hay que romper y destruir esa maraña de sofismas para que resplandezca la verdad; la verdad única en que ha de fundarse la democracia futura. De ahí el moderno rol de la escuela (p. 80).

Escuelas con criterio práctico buscando, además de la instrucción en conocimientos prácticos, la autosuficiencia del estado provincial se fabricó en las escuelas algunos muebles e insumos para la administración. Se inició la formación docente para que luego se instruya a la población en las labores agroindustriales. Se manda integrar al consejo de la educación con profesionales en cuestiones prácticas y la constitución de mesas de exámenes integradas por miembros de la comunidad.

Tanto en las escuelas de varones como de las niñas será obligatoria la enseñanza de la agricultura para estimular el amor al trabajo y a la tierra. Se crean al menos 18 escuelas para mujeres y una Escuela para madres solteras. Se formó a las maestras en el cultivo de la tierra para impartir luego esos conocimientos a sus alumnos.

A través del diario La Reforma se hace un llamamiento a las trabajadoras de San Juan a agremiarse en defensa de sus derechos laborales, participación en la política y derecho a voto además de la ocupación de diferentes cargos públicos.

Salud pública.

Los avances en este ámbito fueron significativos, se crea el hospital público Dr. Guillermo Rawson y un programa de medicamentos gratuitos. En 1923 Federico Cantoni impuso una multa de \$ 5.000 anuales a todo aquel médico que no destinara dos horas diarias a la atención gratuita en Hospitales Públicos. Muchos médicos abandonaron la provincia. Para graficar la fuerte defensa que el cantonismo hizo de la Salud Pública podemos citar al diario La Reforma que expresaba de esta manera el enfrentamiento que se desató con los médicos de la provincia: "La encarnizada lucha sostenida con los Traficantes de la salud, inocuos explotadores de la muerte, que mercantilizaron los servicios medios hasta extremos bochornoso" (Garcés, 1992).

Políticas públicas redistributivas de bienes y derechos.

Se promueven Leyes que propiciaban la colonización de tierras por parte de los sectores sociales desfavorecidos incluso en el diario La Reforma, principal herramienta para la difusión del pensamiento cantonista puede leerse: "La tierra es de todos, los beneficios de la naturaleza pertenecen a todos los hombres" (Garcés, 1992). Viviendas a bajo costo construidas por el Estado, Hotel en Calingasta y colectivos hacia ese departamento, instalación de teléfonos, entre otras obras. También se llevó a cabo un amplio plan de fomento a la Educación Física, la Legislatura autorizó expropiaciones en Capital, Jáchal, Rodeo, Iglesia y Caucete para la construcción de estadios deportivos como el Estadio Aldo Cantoni y la ex legislatura. Se triplicó el salario a los obreros.

A pesar de todas estas medidas redistributivas y un relativo éxito de la política económica, las reformas bastante profundas en el Sistema Educativo y de salud, todo esto no fue suficiente y el bloquismo se derrumbó ante las presiones nacionales y provinciales y las contradicciones al interior del partido.

Fin del sueño: El golpe de 1934

El combate no ha terminado aún: será eterno hasta que la luz de la libertad alumbre la primera etapa de la paz social. Ni la implantación hartamente legalizada de las conquistas obreras marcadas a fuego en las páginas gloriosas de nuestra nueva Constitución, ni la introducción de mejoras de elemental humanismo, ni siquiera esos vigorosos y meditados principios de ética moral, ha conmovido los sentimientos del adversario hacia un leve inclinamiento

bondadoso y condescendiente. Nada. Corazones de piedra, se arremolinan en un lúgubre rugir de chacales, ante el avance agigantado del obrerismo cantonista. Y en las sombras delictuosas preparó la burguesía su plan de reacción⁴⁰.

Ya en el tercer gobierno cantonista se produjo una pérdida de la homogeneidad al interior del Bloquismo debido a algunas malas decisiones como el apoyo al golpe nacional de 1930 que da comienzo a la década infame. Además, estos sufrían presiones y críticas desde la izquierda y la derecha. Sumado a la ferviente oposición a sus políticas del partido conservador, ahora aliado también con sectores del socialismo que decidieron apoyar el golpe que se organizó hacia el segundo gobierno de Federico Cantoni.

Ante el ataque de un grupo de hombres armados a la casa de gobierno el 21 de febrero de 1934 el ejército no acudió al pedido de auxilio del gobernador Federico Cantoni y los golpistas tuvieron vía libre para perpetrar el violento golpe e incluso el jefe del ejército asumió luego la gobernación temporal. Fue así como la alianza entre conservadores, socialistas y militares dio fin en 1934 a la gobernación de Federico Cantoni quien fue herido con un balazo en la cabeza y se vio obligado a refugiarse inmediatamente en la provincia de Mendoza.

Quedará pendiente responder el interrogante acerca del papel que desempeñó el pueblo y su aparente inacción frente a este golpe de Estado, lo que contrasta con el resultado obtenido en las urnas que denotaba un fuerte apoyo popular. Luego de estos episodios se dio paso al gobierno del interventor Nacional Ismael Galíndez quien colaboró con la destrucción del legado Cantonista. El local del diario La Reforma y la Azucarera del Estado fueron destruidos en esa época.

Después de este periodo de intervención se llamó a elecciones y resultó electo Juan Maurín quien había sido parte de la autodenominada junta revolucionaria que derrocó al gobierno de Federico Cantoni. En 1941 Cantoni fue candidato, pero no ganó las elecciones debido posiblemente al fraude electoral.

Por último, haremos una breve mención sobre la sesgada utilización política por parte de los sectores conservadores de la tragedia que significó el terremoto del año 1944 en nuestra provincia, como un “mensaje del cielo”, aparente “expiación” de los pecados cometidos por el pueblo sanjuanino. Cuando el presidente de facto Ramírez llegó a San Juan le dijo al pueblo: “Debemos interpretar esta tragedia como reparación de los pasados errores”. Para el Arzobispo de ese entonces “La provincia fue purificada por el dolor”; y según el Interventor Humberto Sosa Molina, el pueblo de San Juan expía los pecados propios y de la nación y es depurada así por el dolor. Con esto se explica en parte la desaparición de la etapa

⁴⁰ Palabras de Aldo Cantoni citadas en Garcés L. (2022). El Cantonismo Sanjuanino, una historia negada. [Seminario web]. UNSJ. San Juan. Argentina. <https://youtu.be/NlwAlzQPbnU>

cantonista de la historia sanjuanina dado que fue acusada de desatar la “ira de dios” al ir en contra del status quo de la época.

B. Análisis Curricular

Luego de analizar los diseños curriculares provinciales, específicamente los espacios curriculares de historia de nivel medio, pude constatar que no existe incorporación de los gobiernos cantonistas sanjuaninos en la formación básica. En lo que a la formación específica se refiere, solamente la orientación Humanidades y Ciencias Sociales, en el espacio curricular “Historia Sanjuanina”, se hace mención del cantonismo, pero específicamente en el Eje 2 “La Dimensión Económica”:

Comprensión de la consolidación del modelo agro vitícola en San Juan, sus implicancias en la transformación económica de la Provincia - de la Bodega doméstica a la producción industrial- y su articulación con el proyecto oligárquico liberal. Cuestionamientos: Cantonismo /Bloquismo. La crisis del 1930 y del modelo vitivinícola. (Diseño Curricular Jurisdiccional de la Formación Específica, 2017, p. 353)

Si bien podríamos pensar que el cantonismo sí está siendo contemplado en el Diseño Curricular Jurisdiccional, es menester percatarse de que al ser incorporada la temática únicamente dentro de la orientación Humanidades y Ciencias Sociales, sólo es conocida por la porción de estudiantes que eligen dicha orientación, estando el resto de los estudiantes totalmente privados de la posibilidad de adquisición de estos saberes.

Con lo cual, si quisiéramos hablar de un verdadero reconocimiento dentro de los marcos curriculares provinciales del valor histórico que tiene el cantonismo como aquel modelo político y económico que produjo cambios significativos en la sociedad sanjuanina, estos hechos deberían ser incluidos en el diseño curricular del ciclo básico y no en el orientado, asegurando el acceso a estos contenidos a todos los estudiantes sanjuaninos.

Establecida entonces con claridad la problemática me pregunto: ¿Cuál es la causa de la mínima incorporación de los acontecimientos históricos correspondientes a los gobiernos cantonistas en la historia sanjuanina en los marcos curriculares provinciales?

Para intentar responder a este interrogante es necesario contemplar que el Diseño Curricular Provincial es aquel currículum prescripto elaborado a partir de la selección de los contenidos que se consideran valiosos para la sociedad; legitimado desde las decisiones sustentadas en la política educativa provincial:

El currículum prescripto y emanado del Gobierno del sistema educativo, como norma u orientación sobre lo que debe ser la enseñanza, sus propósitos, fundamentos, contenidos, secuencia y sistema de evaluación. Su objetivo es promover la conservación de la cultura y propiciar su actualización, en función de valores sociales consensuados. Al mismo tiempo, le cabe el papel de asegurar iguales condiciones de enseñanza, estableciendo puntos de partida

y de llegada comunes que permiten la certificación de los aprendizajes. (Sacristán, 1988, como se citó en Davini, 1993, p. 4).

Si el sistema educativo argentino tiene como principal función la distribución de los saberes socialmente válidos, el currículum prescripto es aquella normativa que sostiene dichos saberes y los legitima en la medida en que, mediante el proceso de su construcción/elaboración, se lleva a cabo una selección de aquellos contenidos que se consideran relevantes; es decir, necesarios de transmitir, descartando aquellos contenidos que no admiten tal valoración; legitimidad que además está dada por su carácter de normativa.

¿Qué criterios se utilizan para determinar cuáles son los conocimientos que la sociedad debe adquirir? ¿Quién o quiénes llevan a cabo dicha selección? ¿Por qué los gobiernos cantonistas no están siendo reconocidos en su valor histórico como contenidos curriculares relevantes para la sociedad sanjuanina?

Si queremos superar una concepción utilitarista e ingenua de currículum, es necesario tener en cuenta que estos procesos de selección de contenidos no son neutrales, no son sin conflicto. Se trata de complejos procesos de luchas de intereses entre quienes participan en su elaboración.

Esto significa que no podemos realizar un análisis del currículum sin contemplar el concepto de poder; en concordancia con esto, Alicia de Alba define al currículum como:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

El campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural. En la conformación misma del currículum, como se ha venido trabajando, se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conforman un currículum.

En el centro de esta se observa un problema de poder: Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismos que priva en un momento dado para la definición de un currículum. (De Alba, 1995, pp. 6063)

De acuerdo con lo que plantea la autora, la selección de algunos contenidos por sobre otros están determinada por relaciones de poder, compuestas por luchas entre diferentes actores que pugnan por incorporar determinados contenidos que son acordes con sus intereses particulares.

Indefectiblemente debemos aquí preguntarnos ¿a los intereses de qué grupos sociales serviría el conocimiento de los hechos sociales y políticos ocurridos durante los gobiernos cantonistas en la provincia de San Juan?; también podríamos plantear el cuestionamiento a la inversa: ¿A los intereses de qué grupos sociales les sirve que estos hechos históricos permanezcan ocultos en la formación básica de los ciudadanos sanjuaninos?

El discurso cantonista buscaba así el sustento principal en la reivindicación de los “desheredados”, quienes habían sido duramente castigados por los gobiernos conservadores. Federico Cantoni llegaba a comparar la esclavitud, con la situación que vivían los obreros sanjuaninos”.

Esclavos de la jornada bárbara, nuestros peones, en tiempos del conservadurismo, no tenían ni rancho, ni amparo, ni alivio. Bestias de carga pagadas con un jornal miserable, iban en camino, de la ruina, del agotamiento físico y moral. Pobres y faltos de carácter de rebelión, oprimidos por la tiranía.

Peores esclavos eran estos que aquellos. Y el bloquismo, esencia activa de ideales de redención popular, ha conquistado su liberación. (Garcés, 1992, p.104)

Como se puede observar a partir de los discursos políticos, como así también a partir de la serie de acciones que se llevaron a cabo durante los gobiernos cantonistas, éstas tendieron a un mayor reconocimiento de las clases trabajadoras, con el fin de, por un lado, mejorar las condiciones económicas de la provincia y de dichas clases; y por otro lado, favorecer la participación de las mismas llevando a cabo acciones concretas que permitieron su incorporación en las diferentes esferas sociales, económicas y educativas.

En este sentido podemos afirmar que el cantonismo, como movimiento político sostuvo una tendencia progresista tendiente a favorecer la independencia económica de los sectores históricamente relegados de la esfera política. Para ello, se consolidó un

Estado fuerte, “todopoderoso” (Garcés, 1992), que mantuvo un sólido sistema de ideas como sostenedoras de las acciones políticas.

Es necesario resaltar esta característica del cantonismo sanjuanino, porque podría ser esta particularidad la que nos permita comprender la génesis de las fuerzas que operaron y operan para asegurar su ocultamiento: No sólo nos referimos a un gobierno que llevó a cabo un fuerte intervencionismo del Estado con la finalidad del mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de la población trabajadora; se trata de un gobierno que sostuvo una exhaustiva tarea de difusión de ideas que sustentaban sus prácticas; difusión que tendía constantemente a visibilizar las condiciones de opresión y de injusticia que venían reproduciéndose en la provincia, sostenidas por aquellos que conservaban el poderío económico y político.

Se trata entonces de gobiernos que buscaron la independencia económica de las clases trabajadoras sanjuaninas mediante la estimulación de su independencia ideológica, a través del desocultamiento de sus condiciones de explotación; incentivándoles a participar activamente en las decisiones políticas de aquel momento.

A partir de aquí entonces podemos establecer una hipótesis: El cercenamiento de los acontecimientos históricos pertenecientes al estado cantonista sanjuanino en los marcos curriculares provinciales podría deberse a que estos movimientos favorecerían la independencia ideológica de aquellos sectores que históricamente han permanecido excluidos de la esfera política. Con lo cual, el poseer estos saberes podría afectar a los sectores conservadores, en la medida en que éstos buscan sostenerse en el poder. Cobra importancia en este punto del análisis la íntima relación que existe entre pedagogía y política. Siendo la primera la encargada de transmitir los contenidos curriculares legítimos de una sociedad, determinada por la segunda, en la medida en que las selecciones de aquello que se debe transmitir corresponden a decisiones políticas. Más todavía; la pedagogía es en sí misma política, en la medida que su praxis produce efectos subjetivos e ideológicos que pueden favorecer al sometimiento o a la emancipación de los sujetos educandos. Emancipación que se construye en principio en el pensamiento, para luego concretarse en acciones que busquen transformar la realidad. Y el afanoso intento de “despolitizar” la pedagogía, la insistencia de tildar a las prácticas educativas como “neutrales”, es también una postura política.

Educadores y padres han de tomar conciencia del hecho de que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos. El conocimiento debe ponerse en relación con el tema de poder, lo que sugiere que educadores y demás personas implicadas en la escuela han de plantear cuestiones acerca de las pretensiones de verdad del conocimiento en cuestión, así como acerca de los intereses a que obedece. En tal caso, el conocimiento no adquiere validez por el hecho de verse legitimado por expertos en currículos. Su valor depende del poder que tiene como instancia crítica y de transformación social. (Giroux, 1990, p. 47)

La distinción que establece el autor nos permite percatarnos de que las relaciones de poder no sólo operan al momento de selección de los contenidos curriculares legítimos, la naturalización de estos mecanismos es también un efecto del poder. La falsa ilusión de considerar que la historia de los pueblos ha sido lineal, sin conflictos, la negación u ocultamiento de movimientos como el cantonismo que operaron en momentos históricos concretos buscando la visibilización de las condiciones de explotación existentes también es un efecto del poder.

La *concientización* de que las condiciones sociales y económicas no fueron siempre de la misma manera, sino que son el resultado de luchas y conflictos nos permite superar la

visión del fatal determinismo ideológico que algunos sectores intentan defender en pos del sostenimiento de sus condiciones de dominación.

Es la tarea de todo educador crítico tomar conciencia de estos procesos de naturalización, mediante una reflexión crítica de su praxis que promueva la problematización constante de la “realidad” de la cual forma parte. Realidad que no es natural, sino construcción; concientización necesaria para poder cambiarla.

Mediante la concientización, el fatalismo se desmorona. (...) No hay nada que esté fatalmente determinado en el mundo de la cultura. (...) no hay fatalismo en la conducta humana, (...) la historia la construimos nosotros y a su vez nos construye. Pero para que la historia nos construyera fue preciso que antes nosotros la construyéramos a ella. La historia no podría anticiparse a los hombres porque la historia es un producto cultural. La historia se fue creando porque hombres y mujeres se hicieron en la historia. De manera que hay que volver a discutir este tema de la concientización del sujeto como hacedor de la misma. No hay momento más crucial que este en la formación del sujeto autónomo. (...) Hay que combatir por todos los medios este fatalismo como paso previo para cualquier otra modificación posterior. (Freire, 2014, pp.7879).

Reconocer la naturaleza política del currículum, del conocimiento a transmitir y de los procesos de selección de los mismos, nos permite comprender que el ocultamiento de los gobiernos cantonistas no es casual, ni neutral. Los hechos históricos aquí referidos responden a los intereses de ciertos grupos sociales y entran en conflicto con los intereses de otros y es esa la causa de su inexistencia en el currículum prescripto.

Analizar de manera crítica al sistema educativo y sus marcos curriculares nos permite entenderlos como construcciones históricas que se modifican y transforman constantemente; lo cual resulta esperanzador para pensar en las posibilidades reales de incorporar estos hechos históricos en la currícula provincial, rescatando el valor que contienen como antecedente histórico de movimientos políticos y sociales que reivindicaron a sectores excluidos; siendo en sí mismos una herramienta posibilitadora del pensamiento crítico en los estudiantes; pensamiento que promueva la transformación de la realidad social actual.

Conclusiones

Esta notable experiencia llevada a cabo en San Juan a partir de la década del 20 fue penosamente invisibilizada con el paso de los años, tanto en la narrativa escolar, como en la Memoria Colectiva de la provincia, esto puede atribuirse a la incomodidad que dicha experiencia significa para los sectores tradicionales de la provincia. Frente a esta deshistorización es necesario reivindicar y dar a conocer a las nuevas generaciones la experiencia cantonista dado su gran potencial como utopía posible y ejemplo de lucha en favor de lo popular.

En este marco, dilucidar las causas del ocultamiento de los hechos históricos pertenecientes a los gobiernos cantonistas requiere un análisis más profundo que contemple las condiciones de producción de la hegemonía en la sociedad sanjuanina, entendiendo con Althusser (1970) que el Sistema Educativo corresponde a uno de los Aparatos *Ideológicos* que tiene a su disposición el Estado, para distribuir ideas que permitan su consolidación en el poder.

Esta mirada crítica debe servirnos para problematizar las condiciones que favorecen la distribución de ciertos conocimientos y el ocultamiento de otros, pero no debe limitar nuestra capacidad de sostener nuestra resistencia frente a las posibilidades de acción que aún en condiciones de exclusión o marginación existen en la educación y en la sociedad.

Poner en tensión las configuraciones del currículum prescripto nos permite contemplar la importancia de que la transmisión de estos hechos no quede librada a la buena voluntad de cada docente, sino que sean contemplados en primera instancia por aquellos que deciden cuáles son los conocimientos relevantes a transmitir en el sistema educativo provincial.

Superar las visiones deterministas de la historia y las visiones dogmáticas del conocimiento, nos permite comprender que el currículum prescripto es también un lugar a conquistar. Esto significa que, así como hay fuerzas que operan para seleccionar algunos contenidos, otros grupos pueden luchar para incorporar nuevas temáticas, mediante proyectos que justifiquen su pertinencia y valor en la cultura sanjuanina.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1970). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Le Pensée. París
- Chevallard, I. (1991). *La Transposición Didáctica*. AIQUE. Argentina
- Davini, M. C. (1993). *Currículum, política curricular y toma de decisiones*. Materiales de apoyo para la discusión. PTFD. Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As.
- De Alba, A. (1995). *En torno a la noción de currículum*. En: *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores.
- Filmus, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo*. Ed. Troquel. Bs. As.
- Freire, P. (2014). *El Grito Manso*. Siglo XXI. Bs. As.
- Frigerio, G. (Comp.). (1991). *Currículum presente. Ciencia ausente*. Miño y Dávila editores. Bs. As.
- Garcés, L. (1992). *La Escuela Cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los Años 20*. EFU. San Juan.
- Garcés, L. (2022). *El Populismo Cantonista Sanjuanino*. [Seminario web]. Clase N° 2. UNSJ. San Juan. Argentina. <https://youtu.be/NlwAlzQPbnU>

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de Educación. Paidós. M.E.C.
- Henríquez, M. (2007). Construcción de hegemonía: el proyecto político de Federico Cantoni 1923-1932. (San Juan, Argentina). *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Guadalajara.
- Ministerio De Educación. San Juan. (2017). *Diseño Curricular Jurisdiccional de la Formación Básica*.
- Ministerio De Educación. San Juan. (2017). *Diseño Curricular Jurisdiccional de la Formación Específica. Educación Orientada En Ciencias Sociales Y Humanidades*.

Extensión Universitaria, Educación y Cultura. Revisión de un Caso: El Museo Histórico Provincial “Agustín V. Gnecco”, entre los años 1991 al 2019

Adela Alejandra Varas
María Julia Gnecco
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Historia Regional y Argentina “Héctor Domingo Arias”

Introducción

En el Instituto de Historia Regional y Argentina “Héctor D. Arias” (IHRA) se lleva a cabo el proyecto “Historia de la Universidad Nacional de San Juan. Desarrollo y consolidación en clave regional (1995-2021). Primera parte” del cual este trabajo forma parte.

Es conocida la prolífica interrelación extensionista entre el Museo Histórico Provincial “Agustín. V. Gnecco” (MHP “AVG”) y la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Los fundamentos teóricos de este estudio están basados en los lineamientos de la historia social y en especial de la historia oral, permitiendo rescatar una singular información que hemos complementado con los datos proporcionados por otras fuentes, particularmente las escritas. Resulta indispensable la puesta en valor de los testimonios de los protagonistas, tal es el caso de la Prof. María Julia Gnecco, que además de ser descendiente directa de Agustín Gnecco, se desempeñó como funcionaria en el citado Museo desde 1972.

La bibliografía sobre el tema resulta dispersa y en algunos casos inexistente como en la problemática que nos ocupa en esta oportunidad.

Entre las principales funciones de la Universidad podemos mencionar a la Extensión, destinada a promover y desarrollar el vínculo entre la universidad y el resto de la sociedad.

La historiografía del tema se remonta al siglo XVIII, donde el empleo de este concepto, especialmente en Europa, se evidenció, en el contexto de la Revolución Industrial, en la necesidad de formar mano de obra especializada. En este sentido, las universidades asumieron su responsabilidad con los sectores populares. Esta noción no tardó en llegar a Estados Unidos.

Las primeras décadas del siglo XX encontraron a nuestro país inmerso en el propósito de transmitir conocimiento de distinta naturaleza entre los sectores populares, dando origen a las llamadas universidades populares, muchas de ellas de efímera existencia.

Sin embargo, universidades como la de Buenos Aires, Tucumán y La Plata no tardaron en jerarquizar las actividades de extensión incorporándolas a sus estatutos.

En 1992 se constituyó la Comisión de Extensión a través del Consejo Interuniversitario Nacional con el propósito de avanzar en la definición de extensión, la cual se consideró:

Como un proceso interactivo, un diálogo y un intercambio simétrico de las universidades con el entorno cultural, social, y productivo mediante el cual se construye el

conocimiento. De este modo, el conocimiento debe ser plenamente permeado por los saberes y demandas del medio como así también democratizado, asumiendo la universidad y los institutos nacionales su rol como agentes de la transformación social (Marcilese, 2019, p. 30).

Esto no impide el ejercicio de la autonomía universitaria por la cual cada institución puede aplicar su propia noción de extensión o vinculación con el medio, así como las actividades para implementarla y la jerarquía otorgada a la misma.

En 2012, la anteriormente citada Comisión, reunida en la ciudad de Santa Fe, redefinió el concepto de extensión afirmando que constituye un:

Espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi- e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares. (CIN, 2012, p. 5)

Algunas actividades y sus alcances

Si bien este trabajo se encuentra en desarrollo, se está en condiciones de presentar una síntesis explicativa de algunas de las actividades de extensión llevadas a cabo entre la UNSJ y el MHP “AVG”, en un espacio temporal que abarca tres décadas, más precisamente entre los años 1991 y 2019, habiendo consultado sólo una parte de las fuentes, dado la situación del Museo según lo aclarado.

Se presentan dichas actividades agrupadas de acuerdo a características predominantes para una mejor comprensión, pero haciendo la salvedad que la educación las atraviesa a todas.

Desde lo Museológico

Organización y Preparación del MHP “AVG” de muestras temporarias y/o Actos y otras actividades culturales, de distintos temas referidos a la historia de San Juan en adhesión de aniversarios, conmemoraciones, Jornadas, Encuentros y/o Congresos de distintas carreras, gabinetes y /o Institutos de la Facultades de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA); de Ciencias Sociales (FaCSO); y de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la UNSJ.

Algunos ejemplos:

1- Aunque ya se habían organizado varias muestras en el MHP “AVG” con distintas temáticas en la década del 80, fue “Notas para una Exposición: Los Viajes en Cuyo antes del Ferrocarril”, inaugurada el 27 de agosto de 1991, la primera, resultado de una completa investigación histórica antes de realizar los pasos museográficos y museológicos correspondientes para su concreción.

Además de estar inspirada por una temática trabajada por el creador del Museo y con importante presencia de material en su acervo, supuso un homenaje a los diez años que cumplía el IRHA “HDA”, y que demostraba no sólo la coincidencia en la línea historiográfica adoptada, sino también las profundas relaciones que hacía tiempo existían entre los dos organismos, más allá incluso de la transferencia.

La muestra fue pensada para evidenciar que estas exposiciones, en un Museo de esta naturaleza, son un verdadero proceso complicado de reconstrucción histórica, y que deben ser tan observadas como leídas y reflexionadas, motivo por el cual se publicó un folleto sobre las características de los viajes en la época colonial, que cumpliría, asimismo, la función de guía explicativa, fruto de un exhaustivo relevamiento documental.

Al acto asistieron gran parte del equipo de docentes e investigadores del Departamento y del Instituto de Historia de la UNSJ, y público en general.

2- Estas relaciones recíprocas entre Instituto y Museo, más la influencia académica de la Universidad, se volvieron a hacer notorias el 18 de abril de 1996, al inaugurarse “Cambios y Permanencias en la Herrería Regional” dedicada a un tema de la vida cotidiana como es el trabajo del hierro en la región, y esta vez para participar en el III Encuentro de Historia Regional y Argentina, organizado por el IHRA “H.D.A.” y el Departamento de Historia, con el mismo encuadre teórico metodológico analizando la coyuntura dentro del tiempo largo y parafraseando su título.

Al igual que en el caso anterior la búsqueda de fuentes fue ardua, por un lado, se emprendió la consulta en la biblioteca especializada del Museo y libros antiguos del siglo XVIII y XIX, sobre la evolución histórica del uso del hierro, y por otro, para conocer el oficio y su origen y permanencia en San Juan, se recurrió a la técnica de la entrevista recogiendo la historia oral sobre el trabajo artesanal en hierro, sus procedimientos, confección de herramientas y maquinaria y los elementos realizados para la satisfacción de las necesidades de mujeres y hombres, sin dejar de indagar en las causas de la vigencia de la Herrería en el siglo XX. Con todo ello se elaboró un informe que sirvió para confeccionar el guion de la exposición.

Se realizó un estudio de caso en la Herrería de los Balderramo, en Jáchal, donde no sólo se conserva toda la maquinaria original, sino que aún se la puede ver en funcionamiento dado que todo está en su lugar y se hacen demostraciones, por ejemplo, de las “enllantadas”,

y se efectúan algunos trabajos, como arreglos de herramientas agrícolas o del apero del criollo, preservando a través de esta Herrería Museo, el patrimonio de una parte del esplendor de la historia del Departamento, cuando en el siglo XIX y parte del XX, se traía el ganado del centro del País y se lo engordaba en los alfalfares, pasándolo a pie a Chile para venderlo.

Con piezas del Museo, algunos préstamos de los talleres recorridos en el gran San Juan y otras traídas de Jáchal, más el material donado por la familia del Dr. Leovino Eduardo Brizuela, profesor de la Facultad de F.H. y A. y coleccionista, ya desaparecido, se conformó una muestra de la presencia pasada y presente del trabajo artesanal en hierro en la provincia. En el acto además de una semblanza del Dr. Brizuela, a cargo del Prof. Jorge Delgado, la Prof. María Julia Gnecco explicó el tema y se escuchó el recuerdo poético de la vida de la Herrería jachallera en las emocionadas frases de Jorge Balderramo, el maestro escritor de la numerosa familia, sonando los acordes de la música vernácula en las interpretaciones del grupo “Procanto”.

A la presencia en el público de la Familia Brizuela Tallone y de los Balderramo, se sumaron gran parte del equipo de docentes e investigadores del Departamento y del Instituto de Historia de la UNSJ y del Gabinete de Estudios Americanos y de la carrera de Historia de la Universidad Nacional de Cuyo, o sea especialmente los asistentes al Congreso, sin haber dejado de invitar al público en general como era habitual.

En algunos casos esta relación se hizo más estrecha y se llegó a la organización en conjunto de muestras temporarias históricas entre el MHP “AVG” y las Facultades de FFHyA y la FAUD

Este trabajo en conjunto supone un avance en las tareas de extensión, dado que se produce una labor intensa y de retro – alimentación entre las partes, tanto en el campo de la investigación como en el museológico. Hay varios casos de preparación de muestras y organización de actividades en el Museo, en las relaciones entabladas con los grupos de investigadores del Instituto (que se desarrollará en el ítem siguiente) y con la Facultad de Arquitectura, citando como ejemplo la muestra denominada *La Resignificación del Patrimonio Industrial Sanjuanino*, en octubre del 2014, desde la Cátedra electiva “Resignificación del Patrimonio Industrial” de la Arq. Estela Márquez y el Proyecto de investigación de la Arq. Carina Capriotti.

Desde la Investigación

Proyectos de investigación realizados con el IHRA “H.D.A.”: Proyectos sobre Historia de la Prensa Escrita, uno de ellos con muestra y publicación; sobre Patrimonio Histórico Cultural, Lugares Históricos de Calingasta e Iglesias, Patrimonio Histórico de 14 Departamentos, muestra y publicación, y Proyectos en Patrimonio arquitectónico e histórico con docentes de la FAUD

Algunos Ejemplos:

1-El Proyecto que comenzó con la nueva línea de investigación sobre Patrimonio en el IRHA, en 1988, instaurada por la Prof. Margarita Ferrá de Bartol, en ese entonces Directora del Instituto y también del Proyecto, fue el denominado “Justificación Documental para la Identificación de Lugares y Monumentos Históricos en el Departamento de Iglesia y Calingasta”, con la característica de tener un equipo de investigadores integrado con profesionales del Museo y utilizando su material documental, además de arquitectos preservacionistas de la FAUD y especialistas del Instituto de Geografía de la FFHA, o sea haciendo realidad la interdisciplinariedad.

Fue justamente con la lectura de un periódico “El Zonda” de la gobernación de Sarmiento, que conservaba el Museo, con el que se despertó la duda acerca de la existencia real de la “Villa Rickard”, un pueblo minero de esa época del gran proyecto de desarrollo minero sarmientino, villa que para la historiografía sanjuanina hasta ese momento existía sólo en el papel, por lo cual a partir de este estudio conjunto se empezó a organizar una expedición, con los Profesores Daniel Arias y María Julia Gnecco, al frente de un nutrido número de ayudantes alumnos.

Con este trabajo de campo, no sólo se descubrió que realmente aún estaba en pie la mencionada Villa a 3000 metros de altura en las laderas del Tontal, sino que fue posible la elaboración fundamentada, de un circuito histórico cultural que, comenzando en estas ruinas, y atravesando una senda escarpada de 17 kms. en bajada, terminaba en el establecimiento industrial de Hilario, de fundición y amalgamación, considerado el más importante del País en la década del 60 del siglo XIX, hoy en ruinas que se pueden ver a la vera del camino a Barreal. Algunos de estos resultados dieron origen a una serie de propuestas presentadas a reuniones científicas y al gobierno de San Juan, para el logro de su implementación, en varias oportunidades, y de otros trabajos de investigación refutando la afirmación historiográfica equivocada, porque nunca se había realizado una tarea con estas características, con personal especializado y contando con fuentes hemerográficas hasta el momento desconocidas.

El tema patrimonial continuó con otros Proyectos denominados *Identificación y Recuperación del Patrimonio Histórico Cultural Sanjuanino y su Puesta en valor para la comunidad*, I y II, dirigido el primero de ellos también por la Prof. Margarita Ferrá entre 1997 y 1999, y conformado por un equipo numeroso del Instituto y con integrantes del Museo. Aunque su objetivo era abarcar toda la provincia, se publicó un libro con los resultados en 14 departamentos titulado *Aportes desde la Historia a la Revalorización del Patrimonio Cultural Sanjuanino*, compilado por las Profs. María Julia Gnecco y Mag. Alicia Sánchez Cano, acompañado con un DVD con imágenes de los lugares relevados y como en el caso anterior se llegó al gobierno de la Provincia a través de su Consejo de Patrimonio, recomendando

declaratorias de bienes, según la categorización determinada por la ley de Patrimonio de la Provincia.

2-El esfuerzo y labor conjunta de los dos organismos, lograron mayores realizaciones, lo que demuestra el grado de relación institucional alcanzado. Esto se produce a partir de los Proyectos de investigación destinados al estudio de la prensa escrita de la Provincia. El primer Proyecto arranca en el 2009, dirigido por la Dra. Ana María García y la Prof. María Eugenia López, al cual luego le sucedieron algunos más, todos presentados y aprobados por el CICITCA, y cuyo primer resultado fue un libro denominado *Historia de la Prensa Escrita en San Juan. Sus orígenes 1825 – 1852*, en formato papel y digital, con el aval del gobierno de la Provincia y con referato académico externo, y cuyas coordinadoras fueron la Dra. García, la Mag. Susana Malberti y la Prof. María Julia Gnecco, siendo su objetivo no sólo el estudio de las primeras piezas de los periódicos sanjuaninos, sino además un propósito anhelado por el Museo, esto es la digitalización de esta pequeña parte de su vasto material hemerográfico.

Esta labor conjunta dio sus frutos en otros campos, tal el caso del museológico donde se organizó una muestra de estos primeros periódicos. En la Foto 1 podemos apreciar parte de la muestra que se presentó en el MHP “AVG”, pasando desde la elaboración del guión, la colaboración en el montaje, la preparación del acto, su realización, donde entre ambas partes explicaron al público el proceso de investigación y la presentación de la exposición. En la Foto 2, se observa parte del público asistente, entre ellos varios investigadores y docentes de la F.F.H.yA. de la UNSJ, habiendo invitado al miembro de la Academia de Periodismo de Mendoza, el periodista escritor Jorge Oviedo, que había avalado la publicación, que presentara el libro. Los asistentes fueron un importante número, acompañando a los ya citados docentes de la Universidad Nacional de Cuyo, más público en general.

Figura 1

Fuente: Colección privada M. J. Gnecco. 2015



Figura 2

Fuente: Colección privada M. J Gnecco. 2015



El otro campo donde se talló fue en los más media, difundiendo en medios radiales, televisivos y gráficos, previamente, la realización del Proyecto, sus objetivos, dificultades y logros y luego la muestra y su inauguración, es decir una transferencia compleja y que duró varios días, apareciendo notas extensas en emisoras, canales y periódicos importantes de la provincia, sin dejar de lado las redes sociales, que para ese momento comenzaban el rol que luego será central.

Fue sin duda la labor mancomunada entre dos instituciones, la causa de este buen éxito, dado que se han sabido compartir objetivos y esfuerzos, lo que de otro modo no se lograría, y que no es sencillo conseguir, por diversas razones que no es dable aclarar acá por razones de tiempo.

3- El último Proyecto de la serie, dirigido esta vez por la Prof. María Julia Gnecco y cuya Co-Directora fue la Mag. Fabiana Puebla, quién pasa al frente del equipo luego de jubilada la primera, quedó plasmado en el libro denominado *Historia de la Prensa Escrita en San Juan. Publicaciones periódicas sanjuaninas en tiempos de la Organización Constitucional (1852 – 1858)*, elaborado por once investigadores y con valoraciones institucionales desde la Dirección del Instituto, Dra. Susana Clavel Jamenson, y el referato académico externo del Dr. Facundo Nanni, especialista en el tema en la Universidad Nacional de Tucumán, dejando evidencia del significado de la prensa en la historia de la vida política e intelectual de la provincia.

En esta ocasión se actuó también en los otros campos elaborando el guión y preparando la exposición de los periódicos estudiados entre 1852 y 1859, participando también en lo académico y en la investigación, esto es en el acto de presentación, donde el mismo Facundo Nanni hizo la valoración crítica de la obra, la Mag. Puebla habló sobre el proceso de investigación y la labor del equipo, la Prof. Gnecco sobre la trascendencia de esta conjunción para el Museo y la preservación patrimonial y la Dra. Clavel resaltó los logros y proyecciones de esta línea de investigación para el Instituto.

Los asistentes en este caso fueron especialmente los relacionados con el Instituto y los autores, y como siempre el público en general que, con variaciones, suele ser la habitual concurrencia a estas reuniones culturales.

4- Hubo también, durante fines del 20 y principios del 21, una relación fructífera con docentes de la FAUD. Sin detallar hubo trabajo interdisciplinario del Instituto con el Gabinete de Historia de la Arquitectura y con Proyectos y/o Cátedras de la Facultad de Arquitectura, desde la década del 90, con asesoramientos, informes de investigación y publicaciones comunes.

Se puede mencionar la publicación en DVD, *Puesta en Valor de la Centenaria Biblioteca Popular Domingo Faustino Sarmiento, del año 2013*, en el marco del Proyecto de “Publicaciones Digitales” de la Secretaría de Extensión junto a la Secretaría de Investigación de la FAUD, y la colaboración de la Prof. María Julia Gnecco, aunando Instituto y Museo, siendo ella junto a la Arq. Estela Márquez, las responsables de su contenido, y la Dig. Eliana Perniche, responsable de la gráfica.

Esta publicación digital tuvo la mención especial al proyecto Arquisur 2012, publicación resultante del proyecto de Investigación y a su vez del Proyecto 2009 y Proyecto de Extensión 2010.

Desde lo Educativo

Visitas guiadas por salas y muestras temporarias sobre la Historia de San Juan y del País, a diversas Cátedras de los Colegios universitarios, y de grado y posgrado de las distintas Facultades de la UNSJ.

Se puede decir que desde la década del 90 hasta el 2019, el Museo realizó una tarea educativa en paulatino crecimiento, dirigida tanto a la comunidad educativa de la provincia en sus cuatro grados (inicial, primario, secundario y terciario), como a los distintos niveles de Colegios y Facultades de la UNSJ. Los datos, esto es cantidad aproximada de alumnos y su pertenencia, figuran en las memorias anuales del MHP, a las cuales no se ha podido acceder, al igual que al archivo gráfico que deja constancia de esta actividad, porque como se ha dicho, está cerrado para la consulta de investigadores.

Organización conjunta de Cursos sobre Patrimonio Histórico Cultural y de Proyectos Educativos con docentes y alumnos del Instituto o Departamento de Historia, de Turismo y de Música de la FFHyA, con cátedras, Proyectos e Institutos de la FAUD y de Ingeniería, y de Ciencias de la Comunicación de FCS.

Cursos y Seminarios (entre Museo y FFHyA, FAUD y Secretarías de Extensión y la del Rectorado).

Se mencionarán algunos casos, a modo de ejemplificación: uno de los pioneros fue el organizado con el IRHA “HDA” en 1982, un ciclo de charlas, denominado “*Algunos Aspectos*

Socio - económicos de San Juan (siglos XIX y XX)"; luego en septiembre de 1992, es dable destacar, el seminario *"Introducción al Inventario del Patrimonio Cultural y Natural de San Juan"*, organizado en conjunto, por el Centro Nacional de Relevamiento, Registro y Documentación del Patrimonio Cultural, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado, y por la Comisión Provincial del Patrimonio Cultural y Natural y la Subsecretaría de Cultura, del Gobierno de San Juan.

En el siglo XXI, se realizaron con mayor continuidad, siendo interesante mencionar la conformación de varios tipos de formato, un curso en febrero y marzo del 2000, en este caso de grado, llamado *"Patrimonio y Turismo"*, con el Departamento de Historia, el IHRA "H.D.A." y con Arqs. preservacionistas y dictado en el MHP "A.V.G."; un Seminario, en mayo del 2000 con la FAUD, sobre *Patrimonio Cultural Arquitectónico*; mientras que en octubre del 2000, la Secretaría de Extensión del Rectorado de la UNSJ, invitó a varias instituciones, entre ellas al Museo, a participar en las *"Jornadas de Introducción al Patrimonio Arquitectónico"*, complementada con una visita al Museo, siendo oportuno terminar esta mención, en marzo de 2002, con el Curso de Perfeccionamiento y de Preseminario: *"Vida Cotidiana en San Juan"* (interdisciplinario), organizado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la FFHyA, el IHRA y la Asociación Amigos del MHP, con una duración de 20 horas cátedra y realizando trabajos finales de Preseminario, orientados y evaluados por Profs. del Instituto y del Museo, con un total exitoso de trabajos aprobados de 73 alumnos, sobre un total de 90 inscriptos.

Cátedra Libre de Historia Regional

Esta Cátedra creada por Margarita Ferrá de Bartol, también fue interdisciplinaria en su temática e invitó a diversas instituciones a participar, entre ellas al Museo en varios años: tal el caso del 2001 con temas patrimoniales y la concurrencia del Arq. Eduardo Grizas, que además de investigador en la Universidad era Presidente de la Comisión Nacional de Museos y Monumentos Históricos, cargo que ocupó varios años. Más adelante, el Museo conjuntamente con el Instituto, intervinieron con los proyectos de investigación sobre la prensa escrita, en el 2011, resignificando la figura de Sarmiento a través del "El Zonda", en 2014, con el tema "Conmemorando Bicentenarios" y analizando lo trasuntado en los primeros periódicos sanjuaninos con respecto a los momentos originarios de la Patria, y en el 2016 con el Bicentenario de la Independencia Argentina, hablando del "Campo de la Patria" cuyos datos aparecían en las páginas periodísticas.

Cátedra Libre de Historia Argentina y Latinoamericana

Esta Cátedra ofrecida desde la Secretaría de Extensión de la FFHyA, UNSJ, aprobada por el programa Universitario de Historia Argentina y Latinoamericana (PUHAL) y avalada por la Facultad, también invitaba a académicos especialistas e instituciones culturales. El tema desarrollado por el MHP "A.V.G." en abril del 2017: fue "El Estudio de la Región a partir de Fuentes No Escritas. Algunos Casos en América Latina".

Licenciatura en Historia, Cátedra Práctica Profesional (FFHA)

El Museo, como la mayoría de las instituciones dedicadas a la preservación del patrimonio y de la cultura, adolecen de escasez de personal especializado, por lo cual se habían hecho gestiones, varios años anteriores, para conseguir alumnos pasantes o que se dispusiera la práctica de archivo en el Museo, cuestión que recién se abrió en 2010 con el puente tendido por la Dra. Susana Clavel Jameson, titular de la Cátedra de Práctica Profesional, quién dispuso que parte de sus alumnos realizaran la tarea de relevamiento documental solicitada, en el MHP “AVG”, siendo tradicionalmente el Archivo Histórico de la Provincia, el lugar donde los alumnos efectuaban este aprendizaje.

Esta apertura pregonada y llevada a la práctica por la Dra. Clavel, fue altamente beneficiosa para ambas instituciones, para la Licenciatura, la posibilidad de poder trabajar y conocer un material en su mayoría inédito, y para el Museo, no sólo cubrir parte de las necesidades de larga data, sino que fue la preparación del terreno para la firma de Convenios entre el Decanato y la Secretaría de Cultura, para el inicio de la llegada de pasantes alumnos de la Carrera de Historia al Museo, designados por la Facultad y pagados por el Gobierno de la Provincia, que supondría un comienzo de alivio a la problemática de escasez de personal especializado, siendo actualmente, una solución que todavía perdura.

Diplomatura de Historia de San Juan

Como corolario de una tarea educativa que se realizó en forma permanente, desde el Museo, sobre la historia de San Juan, en los distintos niveles educativos, e incluso, en varias cátedras universitarias, como el caso de Introducción a la Historia, o algunas relacionadas con la carrera de turismo y las electivas dedicadas al patrimonio en la carrera de Arquitectura, se produjo, en el 2019, la gran posibilidad de llegar al nivel de posgrado con otra puerta abierta por la Dra. Clavel, dado que presentó, siendo Directora del IRHA “HDA” y con la colaboración de la Subdirectora Prof. María Julia Gnecco, un Proyecto al Consejo Directivo de la Facultad para ser creada la mencionada Diplomatura, que fue aprobado por unanimidad por Resolución N°04/19, del 26 de junio de 2019.

Figura 3

Fuente: Colección privada M. J. Gnecco. 2019



Esta Diplomatura propone siete ejes temáticos, marcando hitos, que van desde la época prehispánica y colonial hasta el siglo XX, en ella será fundamental la periodización propuesta por los profesores investigadores del Instituto y sus trabajos de investigación serán el sustento crítico de la cátedra, explicados la mayoría por los mismos autores.

En el mismo año de su creación, se dictó por primera vez esta Diplomatura, y su Directora y mentora, la Dra. Clavel, dispuso que parte de las clases se dieran en el Museo, realizando visitas guiadas, orientadas con los mismos lineamientos por las salas del Museo, tornando tangible y vivencial la explicación teórica de la historia de San Juan. El resto de las clases se desarrollaban en la FFHyA. En la Foto 3 apreciamos una de las clases dictadas por la Mag. Prof. Alejandra Adela Varas, en dependencias del Museo.

Escuela de Música (Ciclo de Conciertos)

Se implementaron varios proyectos educativos pertenecientes a la Escuela de Música, que incluían ciclos de concierto para la formación del ejecutante de un instrumento:

Un caso que atrajo la atención del público fueron el ciclo de “Los Pequeños Pianistas en el Museo” (Foto 4) organizados por la cátedra de piano de la FFHyA de la UNSJ, cuya profesora titular era Ana Inés Aguirre, acompañada por un nutrido equipo de cátedra, en conjunto con el MHP “AVG”, llegando a desarrollarse en seis años consecutivos desde el 2014.

Estos ciclos suponían una interrelación entre ambas instituciones, dado que se organizaban en el marco de una muestra que estaba implementada en el Museo, efectuando una presentación antes del comienzo del concierto, adaptada a la edad de los pequeños, o también en forma conjunta con otras instituciones educativas y artísticas, como academias de danzas o teatro, que realizaban las respectivas demostraciones de los pequeños bailarines o actuaciones de teatro infantil, buscando otras veces, temáticas científicas desarrolladas por

un investigador o recordatorios de fechas históricas o temas de actualidad, explicados por algún especialista.

Figura 4
Colección privada M. J. Gnecco. 2014



Secretaría de Extensión de la FFHyA (Cátedra Libre y Ciclos de Concierto)

Una actividad similar a la anterior fue con la creación de la Cátedra Libre de Bandoneón por parte de la Secretaría de Extensión de la FFHA, cuyo titular era Esteban Calderón y se desarrollaban las clases en el Museo durante el año, organizándose un concierto a fin de año de demostración de lo logrado, y que servía de examen final.

La Secretaría también organizó diversos conciertos de bandoneón, con el mencionado maestro de bandoneón, tal el caso de los ciclos de tangos, otros sobre Vivaldi, con el Quinteto Escolaso (bandoneón y cuerdas), y los realizados con Tito Oliva (piano y bandoneón), cumpliendo una tarea de difusión educativa del bandoneón y sus posibilidades.

Desde Gestiones Conjuntas

Organización entre Museo, Universidad y otras Instituciones, para realizar actividades conmemorativas nacionales y provinciales:

Participación en Comisiones

Durante los años estudiados hubo varias Comisiones conformadas por el Museo, el Ministerio de Gobierno, y el de Turismo y Cultura de San Juan, la Universidad Nacional, la Universidad Católica e instituciones socio culturales del medio, donde se organizaban festejos, paneles o foros y actos recordatorios, en los Bicentenarios entre 2009 y 2017.

Un caso paradigmático, es el que se realizó para conmemorar los 200 años de la gesta sanmartiniana en 2017, siendo lo más destacado, el retorno de la “Bandera Ciudadana”, paño patrio pintado por las patricias sanjuaninas que acompañó a la columna Cabot, una de las 6 columnas del Ejército que traspasó los Andes para liberar a Chile del dominio realista.

Su existencia en el Museo Histórico Nacional, fue descubierta por Agustín Gnecco quién en el Centenario de la magna empresa, reclamó su restitución a la provincia al presidente Irigoyen, presidiendo una Comisión de Homenaje formada por su iniciativa y en la cual participaron todas las fuerzas vivas del San Juan de 1917, cuestión difundida en una Revista de Homenaje con documentación histórica.

Este logro que esperó un siglo, y que supuso muchos reclamos posteriores, se debió a las gestiones políticas eficientes de la Diputada Nacional Prof. Margarita Ferrá de Bartol, que a partir de lo difundido por el Museo, conocía este antecedente, y se dispusieron, Instituto y Museo, a trabajar conjuntamente desde la investigación histórica, y una vez conseguido el consentimiento político, a gestionar todo lo concerniente para preparar su regreso glorioso con participación popular, y la elección del lugar y las condiciones para su conservación futura.

Palabras finales

Aunque, según lo aclarado, lo visto hasta aquí es una parte de lo realizado, es suficiente para decir que al menos, en este campo, la extensión universitaria se produjo tempranamente en La Universidad Nacional de San Juan, produciéndose las primeras experiencias, una década después de creada esta casa de altos estudios, y lo expuesto permite además adelantar otra peculiaridad, y es su carácter espontáneo y particular dado que surgió más de la necesidad planteada en el Museo, carente de personal especializado, que de lo general y establecido institucionalmente, perfeccionándose por el ritmo que la solución de los problemas le imprimía, más que de la evolución que se producía en el campo de la Extensión.

Así mismo este prolífico quehacer, es otra evidencia más de que la Universidad cumplió la consigna de los tiempos de salir de los claustros, mirar hacia la sociedad donde había sido creada y en este caso también escucharla y promover el desarrollo cultural, dando un pasito más en la conformación del espacio de cooperación social, hacia el cual avanzó el extensionismo en el siglo XXI, y que la sociedad estaba reclamando.

Con este registro hemos pretendido, mínimamente, cumplir con un rol importante de nuestra tarea historiográfica, que es el rescate de los testimonios de los protagonistas que de otro modo corren el riesgo de perderse, destacando una vez más, la significación de la oralidad en la reconstrucción de la historia reciente.

Referencias bibliográficas

Desde San Juan hacia la Historia de la Región. (2006). Parte I. EFFHA.

García, A. M., Malberti, S. y Gnecco, M. J. (eds.). (2015). *Historia de la Prensa Escrita en San Juan. Sus orígenes 1825 – 1852*. U.N.S.J.

- García, A.M. y Gnecco, M.J. (1997). Hacia la Configuración de la Sociedad Moderna. En Rodríguez, N. y García, A.M. (eds), *Nueva Historia de San Juan* (pp.79-107). EFU.
- Gnecco, M. J. (1991). *Notas para una Exposición: Los Viajes en Cuyo antes del Ferrocarril*. Museo Histórico Provincial Agustín V. Gnecco.
- Gnecco, M. J. (1996). *Cambios y Permanencias en la Herrería Regional*. Museo Histórico Provincial Agustín V. Gnecco.
- Gnecco, M. J. (2003). *La Revalorización Patrimonial de un Proyecto Sarmientino. El Descubrimiento de Villa Rickard*. "Manuscrito no publicado". Cátedra Sarmientina. Museo y Biblioteca Sarmiento.
- Gnecco, M. J. , Puebla, F. y Moreno, C. (eds). (2019). *Historia de la Prensa Escrita en San Juan: Publicaciones periódicas en tiempos de la Organización Constitucional, 1852 – 1858*. U.N.S.J.
- Gnecco, M. J. y Sánchez-Cano, A. (eds). (2006). *Aportes desde la Historia a la Revalorización del Patrimonio Cultural Sanjuanino*. U.N.S.J.
- Herrera-Albrieu, M. L. (2012). *Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10336>
- Instituto de Historia Regional y Argentina Héctor D. Arias. (1993). *La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional*. EFU.
- Marcilese, J. B. (2019). *Orígenes y evolución de la extensión universitaria; Universidad Nacional del Sur*; 29-36. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4824>
- Márquez, E. B. y Gnecco, M. J. (2013). *Puesta en Valor de la Centenaria Biblioteca Popular Domingo Faustino Sarmiento*. FAUD.
- Zunino,V.(2022). La extensión universitaria en la Argentina: aproximación conceptual y problemáticas actuales. *Ciencias Sociales*, 2(19), 60-74. <https://doi.org/10.18682/jcs.vi19.7739>

Repositorios

- Hemeroteca, Biblioteca y Archivo de Manuscritos y Gráfico del Museo Histórico Provincial "Agustín V. Gnecco".
- Memorias el Museo Histórico Provincial "Agustín V. Gnecco" desde la década de 1990 hasta el 2019.

El rol de la educación en el Gabinete de Estudios Musicales

Fátima Graciela Musri
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Estudios Musicales

Introducción

Este escrito presenta resultados parciales de un trabajo en curso que se enmarca en el Proyecto de Investigación titulado *Historia de la Universidad Nacional de San Juan. Desarrollo y consolidación en clave regional (1995-2021). Primera parte* (Res. N° 1501/23-R-UNSJ y Res. N° 46/24-CS-UNSJ), dirigido por la Dra. María Susana Clavel Jameson y codirigido por la Dra. Grisby Ogas Pugas, con sede en el Instituto de Historia Regional y Argentina “Héctor Domingo Arias” de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (en adelante FFHA, UNSJ). Según uno de sus objetivos principales, el Proyecto propone constituir una historia de la Universidad desde el punto de vista intelectual.

En la estructura de la Facultad durante el periodo estudiado, un sector relevante de las artes correspondía a tres unidades académicas dedicadas a la música, el Departamento de Música con un perfil básicamente docente, el Centro de Creación Artística Coral “Juan Argentino Petracchini” y el Centro de Creación Artística Orquestal “Jorge Fontenla” con propósitos marcadamente orientados a la interpretación musical. El Gabinete de Estudios Musicales (en adelante GEM), sin tener la misma jerarquía de los anteriores en la organización de la Facultad por ser una subunidad creada en el seno del Departamento de Música, respondió a la necesidad de dar un marco institucional a la investigación y a la creación musicales. La existencia del GEM se prolongó durante veintiocho años, desde 1994 a 2022.

Este artículo aborda la importancia que se otorgó a la educación musical en el Gabinete de Estudios Musicales. La transversalidad de la educación puede observarse en los objetivos y las actividades de los proyectos de investigación científica y de creación musical allí programados y ejecutados, durante los veintiocho años de su existencia. Por lo tanto, en el contexto del Proyecto mencionado al comienzo, este es uno de los aspectos investigados de la historia del GEM, además de su trayectoria institucional —administrativa y productiva—

La educación en el Gabinete de Estudios Musicales

El GEM en el organigrama de la Facultad

El Gabinete de Estudios Musicales se creó con el apoyo de las autoridades de la FFHA, durante el segundo mandato de los profesores Arnoldo Fernández e Isabel Gironés

de Sánchez como Decano y Vicedecana respectivamente. Fue una subunidad contenida en el Departamento de Música de la FFHA. Se fundó oficialmente el 5 de agosto de 1994 por Res. N° 090/94 del Consejo Directivo de la Facultad y cesó en sus funciones el 8 de abril de 2022 para dar lugar a la creación del Instituto de Estudios Musicales (IEM) por Ord. N° 02/2022 del Consejo Superior de la UNSJ. El IEM, organizado sobre la base académica y material del GEM, significó un crecimiento orgánico en la estructura de la FFHA, ya que sumó una nueva unidad que depende de su Secretaría de Investigación y Creación.

Como se ve, la existencia del GEM casi coincide con el lapso propuesto por el Proyecto marco, salvo por un año más al comenzar y otro al finalizar su existencia. Por esta coincidencia temporal —entre otras circunstancias—, interesa observar su historia en términos de desarrollo y consolidación institucional en clave regional, como requiere el propósito general del Proyecto que la contiene.

Desde el comienzo, se lanzaron dos líneas de acción que se desarrollaron a lo largo del trayecto del Gabinete: la investigación científica en todos los campos musicales y la creación artística en distintas áreas, desde la obra novedosa y original hasta los arreglos y versiones de músicas preexistentes. Ambas líneas se desplegaron de manera paralela y entrelazada, según los intereses de los proyectos. Y a ellas se sumaron la formación de recursos humanos en todos sus niveles y la extensión universitaria en sus modalidades de transferencia de resultados a los campos educativo y artístico, de articulación con la educación musical y con otras artes, de vinculación con instituciones afines y redes de profesionales.

De esas líneas se generaron tres Programas que se sucedieron sin continuidad. Se originaron desde las diferentes posiciones académicas que ocupaban los autores de las iniciativas y según sus posibilidades de concreción. Debido a su ubicación en la historia del GEM, los Programas nuclearon proyectos acreditados por la FFHA, o por el Consejo de Investigaciones Científicas, Técnicas y de Creación Artística de la UNSJ (CICITCA) o bien por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica del Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación (ANPCyT, MINCyT). Los Programas se titularon:

La música en San Juan, dirigido por Fátima Graciela Musri (1994-1996), articulado con la cátedra de Historia de la Música del Departamento de Música;

Documentación y estudio de la música tradicional, popular y académica de la Provincia de San Juan, diseñado por Alicia Isabel Giuliani (2000-2003), desarrollado por convenio entre la UNSJ y el Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega” de la Secretaría de Cultura de la Nación (INMCV);

Programa de Investigación y Creación en Ciencias y Artes Musicales (Res. N° 10/06-CD-FFHA), generado por Patricia Blanco y Fátima Graciela Musri en 2006 y avalado por el Consejo Directivo, se prolongó hasta 2022.

En todo el trayecto del GEM, dos de los proyectos acreditados fueron internos y subsidiados por la FFHA, la mayor parte fue financiada por CICITCA —incluyendo los dirigidos por Jóvenes Investigadores—, y dos obtuvieron financiamiento del Fondo Nacional para Ciencia y Técnica (FONCyT) de la ANPCyT.

Preguntas y objeto de estudio

Dado que los cargos rentados de los integrantes del GEM pertenecieron en su mayoría al Departamento de Música, y los menos a los Centros de Creación Artística tanto Orquestal como Coral de la FFHA (CCAO y CCAC), se afectaron parcialmente por extensión con funciones de investigación o de creación al Gabinete. Esta circunstancia favoreció el compartir intereses educativos y estrechar lazos entre cátedras, proyectos y la interpretación musical —esta última ponderada por los CCAO y CCAC—.

Ante esta observación, se apunta a focalizar el rol de la educación musical en el conjunto de los proyectos ejecutados en el Gabinete como el objeto teórico de esta investigación. Surgen preguntas como ¿qué estrategias institucionales implementó el GEM para fortalecer la transversalidad de la educación en el diseño de proyectos de investigación científica y de creación artística?; ¿cuáles fueron los valores socioculturales, modelos o paradigmas en que se fundaba esta articulación?, ¿qué resultados educativos se lograron a lo largo del desarrollo de proyectos durante los veintiocho años de gestión?

Para responder se acude al aparato conceptual de la historia institucional de las universidades (Martocci y Lanzillotta, 2021), de la historia regional (Clavel Jameson, 2019) y la historia local de la música (Musri, 2019). Martocci y Lanzillotta realzan la importancia de “la aparición de numerosas obras, todas de carácter institucional, que apuntaban a recoger la historia de algunas casas de altos estudios creadas a lo largo del siglo XX, en especial durante la segunda mitad de esa centuria” (2021, p. 12). La disminución de la escala de observación a lo regional deja ver procesos históricos particulares y característicos de las instituciones. En relación con la renovación de enfoques en la mirada a lo regional, Clavel advierte que

En los inicios de este nuevo siglo se está repensando la región y sus actores. Control, regulación sobre las decisiones sociopolíticas, nivel de incertidumbre en el accionar de los sujetos sociales y los agentes económicos abren un debate teórico sobre el perfil de las regiones que se inserta en el ámbito integrado y que —seguramente— llevarán a reformular los planteos teóricos sobre la construcción social del espacio. (Clavel, 2019, p. 31)

Reformular las perspectivas conceptuales, como propone la autora, es una tarea inevitable que favorece evaluar el impacto que ocasionó la actividad del GEM en términos de innovación educativa y producción musical en la UNSJ, su extensión al medio local y a ciertos ámbitos académicos nacionales.

Es un antecedente fundante de esta investigación la publicación compilada y dirigida por Margarita Ferrá de Bartol respecto de la historia de la UNSJ y su proyección regional (1994). Asimismo, se publicó una primera aproximación a la presencia de la educación musical en el Gabinete de Estudios Musicales en las Actas del *Tercer Encuentro Nacional de Música y Educación del MOMUSI en San Juan* (Musri, en Carrascosa et al., 2018, pp. 121-130).

Son fuentes de información escrita el *corpus* de ordenanzas y resoluciones de la Universidad que dieron marco legal a la creación y reglamentación del GEM, los programas mencionados, las Memorias anuales, los Informes parciales y finales de proyectos y datos de la prensa local. Se suma la información oral provista por sus integrantes en entrevistas y mi observación participante por ser parte del GEM desde su fundación.

Estrategias del GEM para vincular proyectos con la educación

En la lectura de la Resolución que fundó el GEM pueden rastrearse los lineamientos de las políticas culturales nacionales emanadas de la *Ley de Educación Superior* N° 24.521 (1995) del Ministerio de Educación de la República Argentina, y del Estatuto Universitario (Ord. N° 001/11-AU-CS-UNSJ). En la Ley de Educación Superior se establece claramente la relevancia de la investigación científica, de la creación artística y la articulación de ambas con la educación en todos sus niveles. A modo de ejemplo, cito solo dos artículos:

ARTICULO 3° — La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

ARTICULO 4° — Inciso c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación. (Ley de Educación Superior, 1995. Título II: De la Educación Superior, Cap. 1: De los fines y Objetivos)

En correspondencia con ello, el primer objetivo del GEM formulado en la normativa de su creación expresaba: “Estimular la investigación y creación musicales en el ámbito científico, tecnológico y artístico” (Res. N° 090/94-CD: Alcances. Objetivos. Inciso a), y el tercero: “Vincular la docencia con la investigación y producción musicales en forma sistemática a fin de generar una retroalimentación entre docencia, investigación y producción musicales” (Ib., inciso c).

En línea con estos intereses, la educación atravesó transversalmente casi todos los proyectos ejecutados debido a la dependencia que mantuvo el GEM con las cátedras universitarias y pre universitarias del Departamento de Música. Esta relación fecundó el hallazgo de problemas de investigación educativa. A la vez, contribuyó a despertar vocaciones y alentar capacidades hacia la investigación y creación a través de varias estrategias, como las siguientes:

Estimular la producción de conocimientos a partir de la investigación e innovación en educación musical. Se problematizaron métodos, la formación y subjetividad del docente, la relación docente-alumno, entre otros temas. Entre los proyectos destacados se mencionan:

Bandas en juego: Patricia Blanco, Mónica Lucero y Josefina Marún, edición en CD rom.

Producción de métodos y repertorios didácticos para instrumentos publicados por las editoriales de la UNSJ: *Iniciación a la Flauta Traversa* de Renato Ligutti y Julián Rodrigo; *Música de Cámara* de Carlos Florit Servetti y Roberto Pintos, *Pulgui y el piano encantado* de Ana Inés Aguirre.

Los procesos reflexivos en la formación docente de los educadores musicales y su impacto en el aula; la dimensión emocional en la configuración de la identidad docente y la constitución de las subjetividades durante el trayecto de formación del profesorado universitario de música dirigidos por Carina Susana Silva.

Música para piano a cuatro manos y dos pianos de compositores latinoamericanos: relevamiento y sistematización con fines pedagógicos de Ana María Portillo.

Registros del Folklore Musical en la provincia desde 1992, investigación etnomusicológica por convenio entre la UNSJ y el INMCV (1992-1999), iniciado en la Cátedra Seminario del Departamento de Música a cargo de Vilma García de Costanza (1993/4). Siguieron proyectos de prospección etnomusicológica en diferentes departamentos hasta 2005, dirigidos por Alicia Isabel Giuliani. El CD documental sobre música tradicional relevada en San Juan y compilado por Héctor Luis Goyena y A. Giuliani obtuvo el Premio de la Tribuna de Música Argentina (TRIMARG) otorgado por el Consejo Argentino de la Música (CAMU).

Investigación sobre pruebas aptitudinales estandarizadas para medir los diferentes modos de representación mental de la música; y Plasticidad cerebral: la influencia de la educación musical a la luz de los hallazgos en neurociencia fueron proyectos impulsados por

dos investigadoras del GEM, egresadas de la Maestría en Psicología de la Música de la Universidad Nacional de La Plata, Gabriela Ortega y Mónica Lucero.

Incentivar la creación e interpretación de obras originales y de versiones musicales como recursos didácticos. Se logró a través de:

Proyectos de creación vinculados a la educación musical como la creación de una ópera electroacústica con fines didácticos, dirigido por Adrián Rússovich.

Creación de repertorio original y arreglos adecuados a diferentes formaciones instrumentales, como orquestas juveniles (dir. Guillermo Blanco), Banda Vocacional (dir. Aldo Raggio, asistente Stella Mas), cuarteto de guitarra clásica y Orquesta Universitaria de Guitarras (dir. Juan José Olguín) y ensambles de música de cámara (dir. Carlos Florit Servetti).

Alentar la participación de alumnos instrumentistas y cantantes en la interpretación de tales producciones, proyectos del GEM que se articularon fuertemente con cátedras de carreras musicales del Departamento matriz: *Creación de Repertorio para piano a cuatro manos orientado a alumnos de nivel inicial* sistematizada por Carlos Florit Servetti y Ana Inés Aguirre; *Creación de Repertorio para Banda destinado a ofrecer Conciertos Didácticos para alumnos de Nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3*, proyecto diseñado por Aldo Raggio; *Creación, adaptación y ejecución de obras para la Orquesta Juvenil Preparatoria y la cátedra Práctica de Conjunto del Departamento de Música*, realizado por Claudio Sánchez y Guillermo Blanco.

Formar investigadores noveles para acceder a becas del Consejo de Investigación en Ciencia y Técnica y Creación Artística (CICITCA, UNSJ: Soledad Vega, Cecilia Quiroga, Graciela Porras), del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN: Jorge Fuentes, Laura Villagra), de CONICET (Ana Cristina Pontoriero y Yanet Hebe Gericó), a Tesis de Licenciaturas en Educación Musical del Dep. de Música (Rubén Fernández, Fanny Caroprese, Graciela Porras, Gerardo Andino) y de posgrados (especializaciones: Elvira Rovira; maestrías: Patricia Blanco, Carlos Florit, Stella Maris Mas, Flavia Carrascosa, Fátima Graciela Musri, Ana María Portillo, Ivan Amoros, Elvira Rovira; doctorados: Musri). Los planes de formación de recursos humanos se diseñaron de manera personalizada, cercana, específica, en grupos pequeños o individualmente según los intereses, capacidad y preparación previa, para Ayudantes de primera (Alicia Ambi, Nadia Vera), Adscriptos graduados (Graciela Porras, Rubén Fernández, Florencia Stölzing, Fabiana Alicia Puebla), Adscriptos alumnos (Mariana Pechuán, Andrea Zanni, Paula Oyola, Néstor Agüero, Luis Morales, Manrique, Cecilia Quiroga).

Publicar Tesis. Rubén Fernández: *Actividad musical en los conservatorios de San Juan (1952-1966)*; Graciela Porras: *La actividad musical en el Instituto Superior de Artes de San Juan. Proyección artística y educativa (1960-1965)*.

Grabar fonogramas con la producción musical de proyectos. Como muestra se menciona el Compact Disc *Música de Cámara para Flauta* (2009), con la interpretación de los

prof. Ana Inés Aguirre, Renato Ligutti, Julián Rodrigo, y los alumnos: Rodrigo Recio, Franco Illanez, Mercedes Jofré, Ariel Carrizo (Flautas), María Emilia Zavala, Javier Villegas, Julieta Ailén Romero (Piano); Iván Amorós (Guitarra); Sofía Rojas (Viola); Eugenio Rodrigo (Violoncello).

Vincular el GEM con otras organizaciones como la *Internacional Society for music education* (ISME) y el *Movimiento de Música para niños y niñas* (MoMuSi), con el fin de realizar encuentros e intercambios profesionales.

Investigar temáticas de educación especial e inclusiva, como los proyectos de María Luisa Sartori desde 2006: *Educación especial y Universidad: inclusión educativa y social en la formación docente*, que vinculó el GEM con el Departamento de Filosofía y Pedagogía de la Facultad. Es una línea que continúa desarrollándose en el Instituto de Estudios Musicales.

Dictar cursos sobre educación musical por especialistas externos: por Ana Laucirica Larrínaga (Universidad Pública de Navarra, España), Silvia Malbrán (UNLP), Ana Lucía Frega (CAECE); en cursos de posgrado y de capacitación de investigadores del GEM: por María Luisa Sartori, Patricia Blanco, Vilma García de Costanza. Se programaron cursos de edición musical que proveyeron herramientas imprescindibles para el proyecto *Pampa* (ópera de Arturo Berutti), y a la vez, para el desenvolvimiento profesional de los músicos. Otros cursos acerca de arreglos y adaptaciones musicales de repertorio folclórico para canto y guitarra (Dávila), de filosofía hermenéutica para una historiografía (Beatriz Mattar), teorías y metodología de investigación del folclore musical (Luis Héctor Goyena).

Asesorar en metodologías y gestión permanente a directores de proyectos por parte de los profesionales más experimentados: Juan José Olguín, Fátima Graciela Musri, 2003-2005, 2007. Contribuyó a solucionar dudas de diseño para la presentación, solicitudes de financiamiento y ejecución de proyectos.

Transferir contenidos, experiencias y resultados al curriculum del sistema educativo en todos sus niveles. Se establecieron conexiones de sentido entre ambos espacios académicos. Mención particular merece la articulación con las cátedras de Historia de la Música, Introducción a las Artes Contemporáneas, Análisis Musical, Canto, Prácticas Docentes, los exámenes de ingreso al ciclo universitario, entre otros espacios curriculares. Especial interés tuvo el proyecto *Encuadre y formulación organizacional del Nivel Preuniversitario del Departamento de Música de la FFHA para su inclusión en la estructura orgánico-funcional de la UNSJ*, dirigido por César Sánchez y codirigido por Stella Mas, debido a la autorreflexión institucional que produjo sobre problemáticas candentes en la UNSJ, durante 2018-2019.

Realizar conciertos didácticos, organizados por los proyectos dirigidos por Juan José Olguín, Ivan Amoros, Aldo Raggio, Patricia Blanco, Carlos E. Florit Servetti, Fátima Graciela Musri, con participación de alumnos.

Organizar encuentros, congresos y eventos. Resultaron un efectivo recurso para estimular la incorporación de jóvenes a la experiencia del debate sobre temas musicales.

XIV Conferencia Anual de Asociación Argentina de Musicología co-organizado entre el GEM y la Asociación Argentina de Musicología, 2000.

IV Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical, 2002, co-organizada con la Fundación para la Educación Musical de Buenos Aires-La Plata (FEM).

Jornadas de Comunicación de Proyectos de Investigación y Creación: 2001, 2007, 2013, 2018.

Foros de Investigación, Creación y Extensión Universitaria: 2015

Conversatorios online: agosto y octubre de 2020.

Valores socio-culturales como sostén de las estrategias

La valoración de la educación musical, la solidaridad y la creatividad han promovido acciones permanentes en todos los proyectos, no solo en los propiamente educativos. La conciencia de que la investigación produce innovaciones imprescindibles en el conocimiento de la música y en las buenas prácticas profesionales, promovió relevantes actividades de transferencia y articulación al campo educacional.

Los resultados visibles

La educación resultó ser un eje transversal presente en la gran mayoría de los proyectos y se manifestó en diferentes modalidades. El ejercicio de la docencia por parte de los responsables de proyectos enriqueció notablemente la articulación con el Departamento de Música y otras unidades afines. La transferencia educativa tanto como la formación de recursos humanos desde la iniciación hasta los más altos niveles de especialización, fueron uno de los objetivos primordiales y se cumplieron visiblemente a lo largo del periodo estudiado.

Los protagonistas actuaron en un escenario de relaciones sociales estrechamente vinculadas a las políticas culturales y económicas nacionales desde 1995 al presente. Los docentes investigadores y creadores, además de sus funciones específicas en los proyectos, mantuvieron una actitud docente permanente, retroalimentando los contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje en sus propias cátedras, y hacia adscriptos alumnos y graduados, ayudantes, becarios, tesisistas de grado y posgrado.

A partir de la formación de posgrado realizada por varios investigadores, fue posible actualizar los fundamentos epistemológicos y metodológicos en la educación musical, que redundó directamente en el diseño innovador de los objetos y marcos teóricos abordados en los proyectos.

En el GEM, se corrobora la estrecha articulación entre la docencia, la investigación, la creación incluyendo la interpretación musical como puesta en valor artístico de la música

producida, la transferencia de resultados a los campos artístico y educativo, así como la extensión universitaria a la sociedad local y nacional. Todas estas acciones redundaron en el desarrollo y consolidación institucional del Gabinete de Estudios Musicales.

Referencias bibliográficas

- Burke, P. (Ed.) (1996). *Formas de hacer historia*. Alianza.
- Clavel Jameson, M. S. (2019). Historia Regional en el contexto del siglo XXI: perspectivas, compromisos y desafíos. En M. S. Clavel Jameson, M. J. Gnecco y Bustos Sánchez (Comp.), *I Jornada provincial de Investigadores en Historia Regional* (pp. 28-38). Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ. <https://drive.google.com/file/d/111BksnTDNXJRu5wv4AS4MlpLim8KwYVR/view>
- Ferrá de Bartol, M. (Dir.) (1994). *La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional* (Tomo II). Editorial Fundación Universidad.
- Martocci, F. y Lanzillotta, M. (2021). *Universidades en clave regional: estudios de caso y escalas de análisis en la Argentina: segunda mitad del siglo XX*. 1a ed., Prohistoria Ediciones; EdUNLPam.
- Musri, F. G. (2018). Investigaciones en educación musical en el Gabinete de Estudios Musicales del Departamento de Música (FFHA, UNSJ). En F. Carrascosa, S. M. Mas, S. y A. Moreno (Comp.), *3° Encuentro Nacional de Música y Educación del MOMUSI en San Juan* (pp. 121-130). Universidad Nacional de San Juan.
- Musri, F. G. (2019). La historia de la música en perspectiva local. En M. S. Clavel Jameson, M. J. Gnecco y L. Bustos Sánchez (Comp.), *I Jornada provincial de Investigadores en Historia Regional* (pp. 90-106). Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, UNSJ. <https://drive.google.com/file/d/111BksnTDNXJRu5wv4AS4MlpLim8KwYVR/view>
- Rodríguez, N. (Dir.) (1997). *Nueva Historia de San Juan*. Editorial Fundación Universidad.

Documentación oficial

- Ley de Educación Superior (1995). N° 24.521. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ordenanza N° 1/11-CS AU. Estatuto Universitario
- Resolución N° 90/94-CD-FFHA. Creación del Gabinete de Estudios Musicales
- Resolución N° 184/95-CD-FFHA. Reglamento Interno del Gabinete de Estudios Musicales

Sitio en Internet

Movimiento de Música para niñas y niños (Momusi). <https://www.momusi.org/>

Historia de la Universidad Nacional de San Juan. Desarrollo y consolidación en clave regional (1995-2021). Primera parte

María Susana Clavel Jameson
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Historia Regional y Argentina “Héctor Domingo Arias”

Introducción

El presente artículo tiene como propósito presentar avances en la investigación de un trabajo en curso que se lleva a cabo en el marco del proyecto en ejecución “Historia de la Universidad Nacional de San Juan. Desarrollo y consolidación en clave regional (1995-2021). Primera parte”⁴¹ aprobado con financiamiento (Res. N°: 1501-R-UNSJ y Res: N°: 046/24-CS-UNSJ). Dicho proyecto aspira a construir conocimiento histórico acerca de la Universidad Nacional de San Juan⁴² como campo de estudio. Al respecto escribía Diego Hurtado (2014) que

Las instituciones son portadoras de historia...y van dando forma y contenido a una vasta cultura organizacional y productiva. Tal cultura, que incluye saberes tecnológicos, capacidades de gestión empresarial, hábitos de comportamiento laboral, normas éticas, constituye un capital social de gran importancia que condiciona y es, a su vez, condicionado por la capacidad social de absorción de nuevos conocimientos tecnológicos (p. 20).

La investigación se ubica en un contexto histórico de cambios, transformaciones y puntos de inflexión.

En el ámbito nacional mencionamos los gobiernos de Carlos Menem (1995-1999), Fernando De La Rúa (1999-2001), Ramón Puerta (2001), Adolfo Rodríguez Saa (2001), Eduardo Camaño (2002), Eduardo Duhalde (2002-2003), Néstor Kirchner (2003-2007), Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011, 2011-2015), Mauricio Macri (2015-2019), Alberto Fernández (2019-2021).

⁴¹ Directora: María Susana Clavel Jameson, Co-Directora: Grisby Ogas Puga, Integrantes: Claudia Mallea, Adela Varas, Mariela Zappala, Pablo Olazabal, Ramón Mercado, Graciela Musri, María Julia Gnecco, Ana Pontoriero, Nadia Vera, Florencia Tejada.

⁴² La Universidad Nacional de San Juan, creada mediante ley N°: 20367 del 10 de mayo de 1973 se ubica en el marco de un proceso de cambio que abrió posibilidades de crecimiento sin precedentes en la provincia. Tuvo un anclaje regional, atravesando una etapa de universidad provincial. Se constituyó sobre la base de la Universidad Provincial D, F, Sarmiento, el Instituto del Profesorado Secundario y la Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales que se separaba de la Universidad Nacional de Cuyo. Se incorporaron también, desprendiéndose de la Universidad Nacional de Cuyo, la Escuela Industrial “D.F. Sarmiento” y la “Escuela de Comercio General San Martín”. desvinculándose de la Universidad Provincial D.F. Sarmiento se anexó el Colegio Central Universitario.

En cuanto al ámbito provincial citamos los gobiernos de Jorge Escobar (1995-1999), Alfredo Avelin (1999-2002), Waldino Acosta (2002-2003), José Luis Gioja (2003-2007, 2007-2011, 2011-2015, Sergio Uñac (2015-2019, 2019- 2021).

En lo referente a la gestión y administración de la Universidad Nacional de San Juan cabe mencionar a Tulio Del Bono (1995-1996, 1996-1999), Romeo Platero (1999-2002), Benjamín Kuchen (2002- 2005, 2005-2008, 2008-2012), Oscar Nasisi (2012-2016, 2016-2021).

Las expectativas actuales apuntan hacia la Historia reciente de la Universidad Nacional de San Juan con una visión integradora, necesaria para poder abordar su complejidad. En el proyecto de investigación nos interesa estudiar a la institución universitaria dentro de su contexto histórico (político, educativo, cultural, socioeconómico, de desarrollo tecnológico), inserta en su propia realidad social, en su entorno, con una perspectiva regional. Rescatando la memoria social, identificando a sus actores protagonistas de la vida institucional entre los años 1995 y 2021.

Corresponde a lo que Agnes Heller (1985) denominó la “época presente pasada” (p. 45), es decir, el pasado histórico comprendido por el presente (o eventualmente la historia comprendida y significativa para el presente).

Apuntamos a conocer sus problemáticas, los lineamientos de la gestión y de la administración, el impacto de la evaluación tanto interna como externa, de los lineamientos nacionales, regionales e internacionales, la normativa de ciencia, tecnología, desarrollo productivo, docencia, extensión y creación. La estructura orgánico funcional, el financiamiento.

En este marco explicativo en el proyecto citado nos planteamos *¿La Universidad Nacional de San Juan asistió entre los años 1995 a 2021 a un período de desarrollo y consolidación?* Consideramos que la Universidad Nacional de San Juan desarrolló sus funciones de docencia, investigación, extensión y creación consolidándose en el entorno socio cultural y económico provincial en clave regional.

Perseguimos como objetivos generales Constituir y configurar desde el punto de vista intelectual una historia de la Universidad Nacional de San Juan en el período comprendido entre 1995 y 2021 identificando cambios, permanencias y puntos de inflexión.

Como objetivos específicos componer el contexto histórico situacional, caracterizar a la Universidad Nacional de San Juan, conocer los lineamientos de gestión y administración institucionales, destacar las particularidades del sistema de ciencia y tecnología, determinar planes, programas y proyectos en los ámbitos educativos, cultural, de extensión, investigación y bienestar ,señalar las acciones de vinculación, transferencia y articulación existente entre la UNSJ y su entorno, determinar las acciones planificadas y ejecutadas en relación a la investigación, la docencia, la extensión y la creación, establecer cualitativa y

cuantitativamente el grado de desarrollo alcanzado en orden a la formación de recursos humanos, la investigación, la docencia, la extensión y la creación y determinar expectativas creadas y resultados alcanzados.

En respuesta a la convocatoria realizada por el “I Encuentro bienal de divulgación científica en educación” nos referiremos al proceso de la “Primera Evaluación Institucional” llevada a cabo por CONEAU a la Universidad Nacional de San Juan en el contexto de fines de la década de 1990. Estructurando el desarrollo expositivo en los tres apartados siguientes:

I-Lineamientos teórico metodológicos, II- Aspectos contextuales de fines del siglo XX y III- Evaluación institucional de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)

Lineamientos teórico metodológicos

El área temática de la Educación Superior Universitaria como campo de estudio posee pluralidad de enfoques, métodos, problemas y temas relevantes. La producción historiográfica es heterogénea.

En una compilación de investigaciones colaborativas Federico Martica y María de los Ángeles Lanzillotta (2021) hacen hincapié en las intersecciones entre universidades, regiones y conocimiento. Enfatizando que “Considerar la perspectiva regional para explicar a las instituciones es una problemática nativa que se halla en la génesis de esas casas de estudio” (p. 14)

En la perspectiva de estudios comparados referimos a C. García Guadilla (1997), M. Mollis (2006). Desde una perspectiva institucional a J. C. Agulla (1984), P. Krotsch (2001), E. Mignone (1998), A. F. Muscará (2004). Desde los aspectos jurídicos normativos mencionamos a J. C. Agulla (1984). En el marco del estudio de la Universidad y sus entornos destacamos a M. E. Estebanez, M. Di Bello y S. Versino (2022). Desde la perspectiva del análisis de las políticas a G. Soprano (2009), P. Buchbinder (2005), T. del Bono (1998), E. Medina (2000), M. Marquina, C. Mazzola y G. Soprano (2009), a P. Krotsch (2007). En lo atinente a la enseñanza en posgrados destacamos a O. Barsky (1997), E. Mignone (1998), S. Gvirtz, A. Camou, Santori (2009). En la relación evaluación y universidad referimos a M. Prati y C. Prego (2007). En relación a Mujeres en la Universidad citamos a M. Elina Estebanez (2004), P. Sánchez (2017). Desde la perspectiva histórica a M. C. Vera de Flachs (2006), M. Ferrá de Bartol, M. J. Gnecco (1993) A. Puiggros (2003) J. C. Tedesco (1985).

Aspectos contextuales de fines del siglo XX

El tema del presente estudio se ubica a fines de la década de 1990 que corresponde a la Presidencia de Carlos Menem (1995-1999), a la Gobernación de Jorge Escobar (1995-1999) y a las gestiones Rectorales de Tulio Del Bono (1995-1996, 1996-1999).

La década del 90 marca una etapa de intensa producción de nuevas bases legales para el campo de la educación. Las políticas educativas adoptan una configuración legislativa a la par de la formulación de una reforma nacional y un programa estatal. Las nuevas bases legales orientan un nuevo sistema educativo. Una de sus fortalezas es la de constituir el primer marco legal integral para el sistema educativo nacional, la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 (Meljin 2004).

Nora Pagano (2010) afirmaba que los 90 marcan un punto de inflexión, el medio universitario fue el eje en torno del cual se articularon disposiciones del Estado Nacional que contribuyeron a reconfigurar la totalidad del complejo científico tecnológico. En 1993 se creó la Secretaría de Políticas Universitarias. El 20 de julio de 1995, fue aprobada y promulgada el 7 de agosto la Ley 24521 de Educación Superior (LES).

Esta ley enunció que las instituciones universitarias tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber, así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ella se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenecen (Art.27). Agregando que son funciones básicas de las instituciones universitarias:

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, con sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales

b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas

c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas

d) Preservar la cultura nacional

e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad (Art.28).

Estableció un sistema de evaluación institucional que incluyó autoevaluaciones y evaluaciones externas periódicas. Estas últimas estarían a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU (Art. 44) que también se abocaría a la acreditación de las carreras de grado y de posgrado. (Art.43).

En el mismo año, 1995 UNESCO publicó el documento Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. Allí se consideró que las principales tendencias de la educación superior que pueden servir de base para la formulación de políticas en un mundo que se transforma rápidamente eran:

- Pertinencia: que significa el papel y el lugar de la Educación Superior en la sociedad y que abarca, por tanto, su misión y sus funciones, sus programas, su contenido y sistemas de suministro, así como la equidad, la responsabilidad y la financiación, insistiendo al mismo tiempo en la libertad académica y la autonomía institucional como principios subyacentes de todos los esfuerzos por garantizar y mejorar la pertinencia.

-Calidad definida como un concepto multidimensional que abarca todas las principales funciones y actividades de la Educación Superior.

-Internacionalización como característica inherente a la Educación superior que ha experimentado un auge considerable en la segunda mitad de este siglo" (UNESCO, 1995, pp. 15-16)

Evaluación institucional de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ)

La Universidad Nacional de San Juan (regida por un Estatuto) presentaba en su estructura al Rectorado y sus secretarías (Académica, Administrativa Financiera, Ciencia y Técnica, Obras y Servicios, Bienestar Universitario y Extensión), el Centro de Estudios Avanzados con funciones de asesoramiento a las autoridades en materia de estudios de posgrado. Órganos asesores como Consejo de Investigaciones Científicas, Técnicas y de Creación Artística (CICITCA), Consejo Asesor de Enseñanza Secundaria (CAES), Consejo Asesor en Informática (CAI), Consejo Asesor de bibliotecas, Consejo de Extensión Universitaria (CONEX), Consejo Académico (1997)⁴³ con las funciones de asesorar al Rector, coordinar los aspectos comunes de la implementación de concursos docentes, curso de ingreso, emitir dictamen acerca de los procesos de congelamiento de cargos y asignaciones de funciones docentes.

También contó con comisiones tales como Comisión Asesora en Administración, Comisión Universitaria de evaluación y Desarrollo Institucional (1997)⁴⁴ con la misión de asistir al Rector, Consejo Superior y demás autoridades jurisdiccionales en la determinación de acciones, que surjan de la evaluación para el mejoramiento continuo de las actividades universitarias, sustantivas y de apoyo en el marco de la aplicación del artículo 44° de la ley N°: 24521 de Educación Superior y de las políticas generales emanadas de las autoridades universitarias competentes.. Con las funciones de ejecutar las tareas necesarias que permitan dar cumplimiento a la metodología de la autoevaluación institucional aprobada por Resolución N°: 15/97-CS-UNSJ, Asesorar y/o participar con las diversas unidades académicas y administrativas a fin de llevar a cabo procesos de autoevaluación, organizar y mantener un sistema integral e integrado que facilite las tareas de autoevaluación, evaluación externa y formulación de políticas universitarias.

⁴³ Ordenanza N°: 8/97-CS-UNSJ

⁴⁴ Ordenanza N°: 3/97-CS-UNSJ

Mencionamos entes para universitarios como la Obra social (DAMSU), Mutual del personal de la UNSJ, el Instituto de Complementación de Jubilaciones y Pensiones (INCJUPEN) y la Fundación Universidad Nacional de San Juan, entidad civil sin fines de lucro, vínculo entre la universidad y el medio., Centro de Creación para medios de comunicación masiva (CREACOM), Radio Universidad.

La UNSJ estaba compuesta por cinco Facultades con sus carreras de grado, pos grado y unidades de investigación y creación: *Facultad de Ingeniería* (14 carreras de grado, 10 de posgrado. 3 Centros, 1 Escuela de Ingeniería de caminos de montaña y 11 Institutos de los cuales 2 eran de doble dependencia), *Facultad de Arquitectura* (2 carreras de grado, 1 de posgrado, 3 institutos, uno de ellos de doble dependencia), *Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* (7 carreras de grado, 1 de pos grado, 5 Institutos (uno de doble dependencia), 1 Centro de doble dependencia y el Observatorio Astronómico Félix Aguilar), *Facultad de Ciencias Sociales* (7 carreras de grado, 2 de pos grado, 1 Instituto, 2 Centros), *Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes* (24 carreras de grado, 3 de posgrado. 10 Institutos, 3 Centros y 3 Gabinetes). Tres establecimientos de educación secundaria: Escuela de Comercio “Libertador General San Martín”, Escuela Industrial “Domingo Faustino Sarmiento” y Colegio Central Universitario “Mariano Moreno”.

En el marco de los lineamientos nacionales establecidos en la Ley de Educación Superior mencionados con anterioridad la Universidad Nacional de San Juan fue objeto de la Primera autoevaluación aprobada por Consejo Superior (1996) y su consecuente Evaluación Externa convenida con CONEAU mediante acuerdo del 22 de octubre de 1997. Constituyéndose a tales efectos el Comité de pares evaluadores externos, llevándose a cabo la visita (1 y 2 de diciembre 1997) a la comunidad universitaria y local.

Los resultados obtenidos y recomendaciones fueron dados a conocer en el Informe final⁴⁵.

Recomendaciones:

Formación:

- Poner en marcha un proceso de actualización de los planes de estudio prestando especial atención a la duración de las carreras, al fortalecimiento de la formación básica y a la incorporación de conocimientos actualizados en cada campo curricular.

- Desarrollar programas de capacitación docente. Fomentar la capacitación para el acceso y uso de tecnologías educativas y adoptar un régimen de estructura docente flexible.

⁴⁵ Informe final Evaluación Externa CONEAU contiene Presentación contextual (realizada en base al Informe de autoevaluación y de documentación receptada) y tres apartados en los que expone el análisis de la UNSJ en las dimensiones de Formación (docentes, alumnos, oferta académica y relación docente/alumnos), Investigación, Extensión, Gobierno (Estatuto, decisiones, presupuesto), Administración (Organización, gestión y La Fundación), Biblioteca. Recomendaciones y Conclusión. Adjuntando un Anexo con la estructura académica.

- Facilitar la participación docente en programas de investigación científica, el intercambio con otros centros del país

- Mejorar la tasa de retención de alumnos en particular en los primeros años. Favorecer la articulación con el nivel medio, revisar el sistema de ingreso, analizar la duración prolongada de las carreras, modificar la organización pedagógica a fin de incluir una relación más personalizada entre docentes y alumnos e incrementar el programa de becas

- Priorizar la formación de posgrado de los docentes especialmente en las disciplinas básicas y en las carreras de mayor perfil científico.

Investigación:

- Que el Consejo Superior introduzca criterios de planificación participativa en la fijación de prioridades temáticas en los programas de investigación

- Tender a una mayor concentración de los recursos en proyectos de investigación enmarcados en las prioridades establecidas

- Promover líneas y proyectos de investigación relacionadas con la inserción estratégica de la UNSJ en el contexto económico y social de la provincia

- Mantener el sistema de evaluación externa por pares

- Difundir los resultados originales en eventos y publicaciones

- Incentivar el intercambio de personal, programas y proyectos con los centros más avanzados de cada área de conocimiento

- Propender al aumento de investigadores categorizados A y B

- Fortalecer la vinculación entre los institutos.

Extensión:

- Mejorar la acción de difusión cultural y científica en la región llevando a cabo la utilización integrada de los recursos humanos y técnicos disponibles.

- Crear un programa que tienda a la sensibilización de la sociedad y a su consolidación acudiendo a la transferencia de tecnología y la prestación de servicios.

- Integrar la editorial universitaria al conjunto de instrumentos de difusión diseñando su política editorial en conjunto con la producción de videos, la radiodifusión y la educación a distancia.

- Producir un acercamiento de forma permanente al medio con estrategias de conjunto de las unidades académicas.

Gobierno:

- Fortalecer la configuración del nuevo proyecto institucional entrelazado con la provincia

- Sistematizar la gestión económica y financiera en un área de planeamiento que apoye al Rector y al Consejo Superior en la toma de decisiones de ese tipo.

Administración:

- Revisar estructura y funciones de los cargos de personal de apoyo en función de las necesidades administrativas y de servicios.

- Mejorar el sistema de información estadística

- Mejorar el sistema de procedimientos de contratación y movimiento de fondos

- Encarar un programa de redistribución de espacios.

Biblioteca:

- Formular un programa de reequipamiento bibliográfico y de mejora en la organización de las bibliotecas y en los servicios a los estudiantes.

Reflexiones de cierre

El proceso de autoevaluación y evaluación externa transitado por la Universidad Nacional de San Juan puso en evidencia Fortalezas, debilidades como así también oportunidades. A continuación puntualizaremos algunas de ellas.

El Informe de evaluación externa destacó las iniciativas tomadas para fortalecer el desarrollo de la vinculación con el medio tales como:

Existencia del Consejo Social Asesor (COSOA 1988)⁴⁶ órgano de asesoramiento y consulta del Consejo Superior y del Rector con la misión de asesorar en la búsqueda de soluciones a los problemas sectoriales y generales que afectan a la región y al país, como así mismo, conectarse con los sectores e instituciones que forman la comunidad a fin de conocer sus necesidades, preocupaciones y aspiraciones. Con las funciones de formular propuestas y sugerencias que contribuyan a la implementación de políticas mediante las cuales la Universidad se pone al servicio de las necesidades sociales, económicas, culturales y demás de la región y del país, formular propuestas y opiniones concretas que coadyuven a mejorar las funciones de enseñanza, investigación, creación y de extensión de la universidad integrado por representantes del Poder ejecutivo, legislativo y judicial de la provincia de San Juan. Municipios de la provincia, Federación económica de San Juan, Confederación General del Trabajo y Federación de entidades profesionales. Anticipándose, con esta acción, a lo previsto en el artículo 56 de la Ley de Educación Superior (LES). Siendo la primera Universidad nacional en incorporar este tipo de cuerpo.

⁴⁶ Ordenanza N°: 28/88-CS-UNSJ

Elaboración de programas de investigación en curso en pertinencia con las necesidades del medio en Escuelas (de Ingeniería de Caminos de Montaña), Institutos (de Investigaciones Sismológicas, Antisísmicas, Hidráulicas, Mineras, Geológicas, en Historia, Geografía), Observatorio Astronómico y Museo de Ciencias Naturales. También las actividades llevadas a cabo con la única Orquesta sinfónica de la provincia, cinco coros y tres Centros (Coral, Orquestal y Artes Plásticas y Museo).

Existencia de programas tales como Programa Universitario de Asistencia Municipal (PUAM), de Direcciones como la Dirección de Cultura y la Dirección de relaciones con el medio (abocada al establecimiento de convenios con organismos públicos y privados), Programa de Tecnicaturas Superiores en acuerdo con los Municipios de Jáchal e Iglesia y Programa Universidad para adultos mayores por su vinculación con la función social de la Universidad.

Mencionó la existencia de la Junta de Bibliotecarios (desde 1996) con la función de coordinar la labor de las bibliotecas contando con el apoyo del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMEC). En lo atinente a docentes ponderó satisfactoriamente las acciones de formación en carreras de posgrado acudiendo al FOMEC y a la firma de convenios con universidades del país y del extranjero y la reformulación curricular.

Hizo hincapié en la deserción estudiantil y su correlato el bajo índice de graduación, instando a continuar trabajando en las iniciativas puestas en marcha como las Tutorías de alumnos, la participación en el Programa de becas nacionales y el Programa Interdisciplinario de Mejoramiento del Aprendizaje Universitario (PIMAU) consideradas acciones positivas para favorecer el rendimiento estudiantil.

Insta a la Universidad a sensibilizar a la comunidad sanjuanina sobre la fuente de conocimientos que representa la Universidad. en un contexto socioeconómico difícil. Sugiere pensar la estrategia de vinculación con el medio como “sistema regional de innovación” que potencie la transformación productiva local.

Lecturas y análisis posteriores nos permitirán conocer y evaluar el impacto de la primera evaluación externa ponderando los resultados obtenidos. Considerando, a priori, que la misma constituyó un punto de inflexión que condujo a repensar a la Universidad para implementar iniciativas que condujeran al crecimiento, desarrollo y consolidación en clave regional.

Referencias bibliográficas

- Agulla, J.C. (1984) *Universidad y sistema educativo*. Buenos Aires: CINAIE.
- Barsky, O. (1997) *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires: Troquel.

- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cao, H. (2013) Ajuste estructural y político en la provincia de San Juan. El Primer Sanjuanazo. *Perspectivas de políticas públicas*. UNLa, 2 (4), pp. 189-214
- Del Bono, T. (1998) *La Universidad Nacional de San Juan*. San Juan: EFU.
- Estebanez, M. Di Bello, M., Versino, S. (2022) *Universidad y "entornos"*. Universidad de Costa Rica.
- Ferra de Bartol, M, Gnecco, M. J. (1994). *La Universidad Nacional de San Juan. Su historia y proyección regional*. San Juan: EFU, T. I y II.
- García Guadilla, C. (1997) *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. Cresalc / UNESCO.
- Girbal - Blacha, A. Zarrilli, G. Balsa, J. (2001) *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Girones, I., Clavel Jameson, M.S. *Memorias de un siglo. Una mirada significativa al siglo XX sanjuanino*. San Juan: Periplo.
- Gvirtz, S., Camou, A. (2009) *La Universidad Argentina en discusión*. Buenos Aires: Granica.
- Heller, A. (1985) *Teoría de la Historia*. Barcelona: Fuenterrama.
- Hurtado, D. (2014) *El sueño de la argentina atómica*. Barcelona: Edhasa.
- Krotsch, P (2001) *Evaluando la evaluación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Krotsch, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Marquina, M., Mazzola, C. Soprano, G. (2009) *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martocci, F Lanzillotta, M. (2021) *Universidades en clave regional*. Rosario: Prohistoria.
- Medina, E. (2000) La universidad argentina en la política educativa. UNSJ, FFHA.
- Meljin, M. (2004) *Breve historia del sistema educativo argentino*. Mendoza: FFyL-UNCuyo.
- Mignone, E. (1998) *Política y Universidad*. Buenos Aires: Lugar.
- Mollis, M. (2006) *La formación universitaria para el sistema educativo*. Buenos Aires: Universia.
- Muscará, F. (2004) *Pasado, presente y futuro de la Universidad*. Mendoza: Ediunc.
- Pagano, N. (2010) *La producción historiográfica reciente: continuidades, innovaciones, diagnósticos*. Buenos Aires: Biblos.
- Puiggrós, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerno.
- Rapoport, M. (2003) *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Macchi.
- Rodríguez Ortiz, G. (1999) *Historia de las universidades de América Latina*. México: UDUAL.

Rodríguez, N.; García, A.M.; Ferra de Bartol, M. (1997) *Nueva historia de San Juan*. San Juan: EFU.

Romero, L. A. (1996) *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires, FCE.

Sanchez, P. (2017) *Mujeres en la Universidad Nacional de San Juan*. San Juan: UNSJ.

Tedesco, J. C. (2005) *Opiniones sobre política educativa*. Buenos Aires, Granica.

Vera de Flachs, M. (2006) *Notas para la historia de la Universidad en Argentina*. Córdoba: UNC.

Documentos oficiales

CONEAU (1998) *Informe final evaluación externa Universidad Nacional de San Juan*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. Serie Evaluaciones externas

Ley de Educación Superior (1995). N° 24.521. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

UNESCO (1995) *Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París

Universidad Nacional de San Juan (1988). Ordenanza 28/88-CS.

Universidad Nacional de San Juan (1989) Ordenanza 25/89-CS.

Universidad Nacional de San Juan (1997) Ordenanza 03/89-CS.

Universidad Nacional de San Juan (1997) Ordenanza 03/97-CS.

Universidad Nacional de San Juan (1997) Ordenanza 08/97-CS.

Universidad Nacional de San Juan (1997) Resolución 141/97-CS.

Universidad Nacional de San Juan (2000-2002) *Bases para el desarrollo institucional.*

Universidad Nacional de San Juan (2013) *40 años UNSJ 1973-2013*. San Juan: UNSJ
[Documento inédito]

La Educación en San Juan en tiempos de Pandemia: un análisis situacional desde la gestión educativa. Gestión Jurisdiccional – ME 2020-2021

María Amalia Butazzoni
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente informe tiene como objetivo dar a conocer las acciones que se realizaron durante los años escolares 2020-2021 y que quedaron explicitadas en un Informe Jurisdiccional de Gestión educativa del Ministerio de Educación de la provincia de San Juan. Dicho informe fue realizado como Directora de Área de Educación Secundaria Orientada y Artística del Ministerio de Educación durante el contexto de excepcionalidad ante el flagelo sanitario mundial COVID 19.

La Gestión Educativa en el marco de la política pública jurisdiccional es un hacer que no solo implica compromiso sino también ética y responsabilidad social. El rol asumido como funcionaria, durante los años 2020 y 2021 nos encontró gestionando la Educación e involucrándonos en una realidad atípica e incierta. Se nos presentó un desafío sin precedentes e inédito el cual nos obligó a enfrentar la compleja tarea de diseñar, implementar y garantizar acciones que resguardaran el derecho a educar, en el marco de la Política Educativa de la provincia de San Juan en contexto de crisis sanitaria.

Cumplir con el mandato público vinculante a la Educación, entendida como política de Estado, nos tensionó con el cumplimiento de continuar garantizándola como derecho en un contexto complejo que conllevó a la toma de decisiones inmediatas sin parámetros ni indicadores que guiaran el accionar para este escenario. La realidad nos demandaba actuar ante la incertidumbre y la complejidad, sin precedentes que nos delineara el horizonte a seguir.

La historia cuenta que lo vivido en los últimos tiempos a nivel mundial fue un hecho impensado y trascendental para todos, también para quienes tuvimos que gestionar la educación formal. En acuerdo con Axel Rivas, “La aparición del COVID trajo la cuarentena y puso un paréntesis a la larga historia de la escolarización pensada desde los formatos tradicionales que la configuraban (2020, p.3)”.

Se produjo un drástico cambio en la educación de nuestros estudiantes a partir del 20 de marzo del año 2020 cuando a través de un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU), el Gobierno Nacional ordenaba la suspensión de las clases en todo el país. A partir de ese mismo instante la cotidianidad de todo argentino y argentina cambiaría por un largo periodo. El hogar, espacio de convivencia natural de las familias, pasó a ser el sitio permanente de cuidados y resguardos sanitarios, pero también el escenario esencial para la continuidad de las trayectorias educativas de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos.

La difícil realidad que nos tocaba transitar requirió quedarnos en casa para prevenir el contagio viral. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) complejizó y alteró el diario vivir de todos y con ello las conductas y comportamientos también de nuestros estudiantes. Esta etapa de aislamiento cedió paso a situaciones hogareñas favorecedoras del buen clima familiar, visibilizándose conductas de solidaridad y cooperación entre miembros familiares, las cuales fortalecieron las relaciones humanas. Pero también, como organismo estatal, tuvimos que intervenir civil y jurídicamente ante situaciones de violencia, tristeza y conmoción intrafamiliar, entre otras más complejas que emergieron como consecuencia de la pandemia.

Este contexto es el que condicionó y desafió al Ministerio de Educación, quien puso en práctica por primera vez -y de modo muy acelerado- un modelo de acompañamiento pedagógico apoyado en herramientas tecnológicas, tal vez imprevistas para muchos docentes y padres que debieron asumir un rol diferente en el proceso educativo de sus hijos, implicándolos en mayores esfuerzos, inquietudes, temores, enojos y hasta frustraciones. Sin embargo, contra todo pronóstico sombrío ante la realidad social y sanitaria que atravesábamos, fue la luz que sostuvo ese hilo educativo esperanzador de poder continuar educando. Es así que de forma inmediata se puso en marcha la implementación del sitio *Nuestra Aula en Línea*, activando todos los recursos del Estado para hacer llegar al hogar de cada uno de los estudiantes guías de trabajo con aproximaciones pedagógicas, planificadas por docentes y supervisadas por Directivos y Supervisores. Estas guías se distribuyeron en formato digital para estudiantes con acceso a conectividad y en formato papel para quienes les resultaba más complejo acceder a lo virtual.

En este escenario, y tomando el pulso a las necesidades de la comunidad, se implementó también el espacio denominado *Nos Cuidemos Entre Todos*, el cual ofreció herramientas de orientación, asesoramiento y contención emocional a las familias. También se completaron con otros recursos educativos jurisdiccionales, tales como “Infinito por Descubrir”, “Matemática para Primaria”, con sus aportes de Historia y Geografía, Plan Enfoque Matemática, clases en video, TICMAS, Programa Televisivo *Nuestra Aula en Línea*, entre otros, como así también, en la página del Ministerio se volcaron recursos nacionales como los cuadernillos de “Seguimos Educando”.

Todos estos esfuerzos se sumaron a las voluntades de cada hogar sanjuanino que se expresó y participó en la construcción de acuerdos y consensos provenientes de distintos sectores de la comunidad educativa, lo cual permitió ajustar las actuaciones en función de la realidad que nos tocaba vivir.

Tal como afirma Edgar Morín (en Rodríguez, 2020) tuvimos que aceptar la incertidumbre y acomodarnos a una realidad anunciada en su Teoría de la Complejidad al sostener que:

La crisis general y gigantesca provocada por el coronavirus debe ser vista también como el síntoma virulento de una crisis más profunda y general del gran paradigma de Occidente convertido en paradigma mundial: el de la racionalidad moderna, nacido en el siglo XVI europeo, argumenta, aludiendo al “dolor” y al “caos” que se genera cuando se producen torbellinos que anuncian transformaciones a gran escala, cambios en ciernes que pueden llegar a imponerse o no, tales como: “Mayo del 68, la degradación de la biosfera, la crisis de civilización y las antinomias de la globalización” forman parte, en su opinión, de ese torbellino” (párr. 18).

Un cambio de paradigma es un proceso largo, difícil y caótico que topa con enormes resistencias de las estructuras establecidas y de las mentalidades. Se efectúa mediante un largo trabajo histórico a la vez inconsciente, subconsciente y consciente...”, señala Morin, quien se pregunta por lo que vendrá después, por si seremos capaces de sacar las lecciones apropiadas de la actual pandemia, una pandemia que “ha revelado un destino compartido por todos los seres humanos, ligado al destino bioecológico del planeta”. “El poscoronavirus es tan inquietante como la propia crisis. Podría ser tan apocalíptico como esperanzador”, argumenta. Todo está en el aire. “Hemos entrado en la era de las incertidumbres”, nos dice. “El futuro imprevisible se está gestando hoy”. (párr. 19)

Educación Secundaria Orientada y Artística- Ministerio de Educación

El abordaje sobre la realidad educativa durante el contexto de excepcionalidad en el año 2020 que analizaremos fue realizado desde la Dirección de Área de Educación Secundaria. Sus fines fueron conocer y diagnosticar los diversos escenarios sociales – familiares en relación al desempeño escolar de los estudiantes del nivel en el marco de un contexto de crisis sanitaria (COVID 19). La población analizada para conocer el estado de situación estuvo comprendida por:

- 144 Instituciones educativas de nivel secundario de gestión estatal.

- Matrícula: 48.591 estudiantes

- Ciclo Básico: 28.751 estudiantes

- Ciclo Orientado: 19.840 estudiantes

Como mencionamos, el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el año 2020 se vio interrumpido por la Pandemia. A las dos semanas de haber iniciado las clases, las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) condicionaron la asistencia presencial a las escuelas, no obstante, el Derecho a la Educación se garantizó en la Provincia de San Juan de forma inmediata, decidiéndose continuar educando en la modalidad No presencial. Es así que se creó en el Sitio Oficial del Ministerio www.educacion.sanjuan.gob.ar; el espacio denominado “Nuestra Aula en Línea” <http://educacion.sanjuan.gob.ar/#pantallas>, cuyo objetivo fue subir y dejar a disposición de los estudiantes guías pedagógicas planificadas por

los profesores del Nivel y visada por directivos y supervisores. Dicho proceso de vinculación pedagógica en la modalidad virtual, se inició de forma gradual; en primer lugar, se subieron los espacios de la Formación General y paulatinamente se subieron los espacios curriculares de la Formación Específica de ambos ciclos: Básico y Orientado. Los profesores mantuvieron el vínculo con sus estudiantes utilizando diversas y variadas formas de comunicación, desde el contacto por WhatsApp hasta clases grabadas en video y subidas al sitio oficial. Los docentes también grabaron sus clases en Programas Educativos de TV en el canal de gobierno.

Se gestionó también la implementación de una Plataforma virtual (TICMAS) como medio oficial, para llevar a cabo la interacción docente-estudiante, a disposición de los profesores. Se capacitaron en el uso de la misma a docentes del Nivel y se logró un feed back (o retroalimentación) con algunos estudiantes. Dicha Plataforma continuó vigente y a disposición de la comunidad educativa del Nivel Secundario de Gestión estatal y privada, sentándose así el primer precedente oficial de una plataforma pedagógica que facilitara la Educación a distancia.

La progresión en los aprendizajes de los estudiantes estuvo condicionada por diversos obstáculos y en proporción con los grados de interacción entre profesores y alumnos. Pese a las dificultades que se anteponían, estos modos de vinculación y sostenimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje se sostuvieron, en mayor o menor medida, y en relación con los medios y/o recursos que ellos contaban, tanto docentes como alumnos/familias. Los medios de contacto mayormente utilizados fueron; whatsapp, correo electrónico, plataformas interactivas, blogs, herramientas google; como classroom y otros.

A los estudiantes que no lograron acceder a las guías pedagógicas por múltiples causas (conectividad, limitaciones tecnológicas, ausencia de dispositivos electrónicos, etc.) y que tampoco lograron vincularse con la Escuela, se les entregaron las guías impresas y los cuadernillos que proporcionó el Ministerio de Educación de la Nación, por domicilio y en colaboración con los Municipios, quienes también conjuntamente con las escuelas estaban autorizados (por Decreto N° 1186-ME) a implementar guardias mínimas, según Res. N°631-ME-2020, bajo estricto protocolo sanitario.

En el mes de julio, con un status epidemiológico controlado y al amparo de un Protocolo Educativo Jurisdiccional (Res. N° 3401), se decide volver a las aulas, comenzando las clases en 14 de los 19 Departamentos de la provincia de San Juan, con una Educación bimodal, alternada (sincrónica y asincrónica). Para dar cumplimiento a dicha decisión y garantizar la salud de los estudiantes, docentes y no docentes, el Ministerio puso en marcha un Operativo Móvil que recorrió los 14 Departamentos a cargo de Recursos Humanos del Ministerio de Infraestructura y del Ministerio de Educación, quienes inspeccionaron las escuelas, señalaron los espacios educativos, proporcionaron material de higiene, cuidado

sanitario y realizaron campañas de prevención COVID – 19, con la finalidad de continuar educando.

El 10 de agosto se concretó el regreso a las aulas, pero por escaso tiempo, ya que el 17 de agosto la situación epidemiológica en San Juan se vio afectada por la expansión del virus, llegando a producirse la circulación comunitaria, razón por la cual se decretó la vuelta a Fase 1.

En el mes de septiembre el Consejo Federal de Educación, a través de un plexo Normativo compuesto por varias Resoluciones (N° 366, 367, 368 y 369), comunicó una serie de recomendaciones pedagógicas, acordadas en el seno del mismo y en el marco de la Emergencia Sanitaria, a partir de las cuales se reglamentaría la Educación en cada Provincia. Como resultado de estas Orientaciones, San Juan organizó pedagógica-curricular y administrativamente el Sistema Educativo Jurisdiccional bajo las Resoluciones N° 4754-ME-2020 y N°4857. De este modo quedaron explicitados los *procedimientos pedagógicos de Retroalimentación y Valoración en el marco de la Unidad Pedagógica Temporal*, como también la instrumentación de los procesos de inscripción y matriculación de los estudiantes, en el contexto de excepcionalidad.

En noviembre del año 2020 se elaboraron 7 (siete) guías pedagógicas por cada espacio curricular (siendo 11 a 12, según el año), contabilizando un total de 52.880 guías realizadas por los docentes del Nivel Secundario, formato digital y 26.400 guías entregadas en formato impreso.

En el nivel secundario también se acordó el diseño de una guía integradora para evaluar saberes. La misma fue consensuada entre el equipo supervisivo, directivo y profesores, siendo ésta consecuente con la implementación de la Evaluación Formativa (Resoluciones del Consejo Federal CFE N° 366; 367; y 368 y la Resolución N° 4857 ME), “*Sobre adecuaciones y definiciones curriculares para el contexto de la excepcionalidad*”. Se planificaron e implementaron 3.660 guías integradoras. Los criterios consensuados para la implementación de la “guía integradora” se sustentaron en el trabajo docente interdisciplinar, priorizando saberes en el marco de la retroalimentación real y vivida por cada caso escolar, situando en el centro del proceso educativo al estudiante.

Otro de los recursos implementados sobre la recolección de información y aproximación a la realidad atípica que se transitaba, fue mediante el Dispositivo Socio emocional a estudiantes de 6° año del Ciclo Orientado a cargo de los profesionales de Gabinete Técnico Interdisciplinario de Educación, quiénes se comunicaron para realizar una entrevista telefónica con la finalidad de conocer los estados emocionales sobre los que construían el aprendizaje. En el Ciclo Básico las entrevistas fueron realizadas por los

profesores quienes habían sido capacitados, por el Área de Gabinete, manifestado su voluntad para aplicarlas.

El 25 de noviembre del 2020 se culmina con dicha actividad para proseguir con la aplicación del Dispositivo Pedagógico de Retroalimentación. Cada Institución Educativa diseñó los instrumentos de evaluación para todos los estudiantes del Nivel Secundario de 1° a 5° año, quienes fueron valorados mediante una escala cualitativa. Es importante aclarar que los estudiantes de los 6° años fueron evaluados cuantitativamente a los fines de poder cumplimentar con los procesos administrativos escolares inherentes al egreso de los mismos (Libro Matriz).

Tabla 1- Escala cualitativa y sus equivalentes:

LA	Logrado con Autonomía	10, 9
L	Logrado	8,7,6
EPPA	En Proceso Promoción Acompañada	menos de 6

Otra acción realizada en este contexto de complejidad fue la conformación de una Comisión que trabajó en estrategias y acciones de *Articulación entre niveles*:

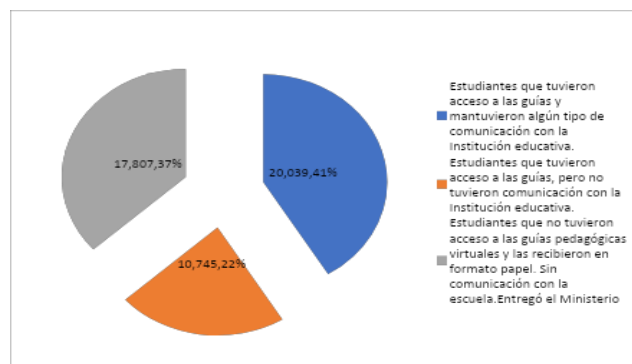
-*Educación Primaria y Educación Secundaria*, a través de “Adecuaciones curriculares”

-*Educación Secundaria y Educación Superior*, a través de Convenios y Acuerdos interinstitucionales, con Autoridades de las Universidades e Institutos de Educación Superior.

Dicha Comisión elaboró un Informe de adecuación curricular el cual fue entregado a las autoridades de cada Nivel implicado. El Informe contenía la selección y secuenciación de contenidos y capacidades (NAP y saberes priorizados) desarrollados y evaluados en el Nivel Secundario en contexto de excepcionalidad.

Figura 1

Seguimiento pedagógico realizado a los estudiantes mediante la entrega de guías

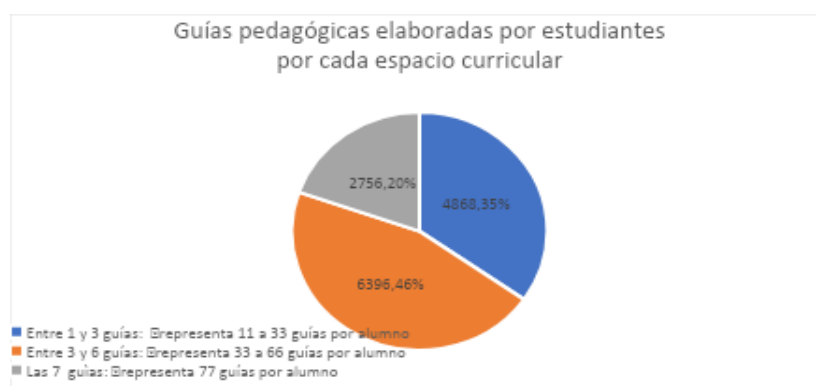


Nota: La estadística coincide con la compleja realidad educativa demostrando que solo el 41% de estudiantes logró mantener el vínculo pedagógico con la escuela, mientras que el otro 59% no mantuvo comunicación con la escuela. Esto se observa representado en los porcentajes de estudiantes que tuvieron acceso a las guías digitales (22%) y los que tuvieron acceso a las guías impresas (37%). En ambos casos obtuvieron las guías, pero sin vinculación pedagógica.

Después de difundirse la Resolución N° 4754 – ME, *Sobre la organización pedagógico-curricular*, en el mes de septiembre, en la que se dio a conocer la reorganización de los procesos de enseñar, aprender y valorar, se advirtió, a través de informes parciales emitidos por Equipos Directivos y Supervisivos del Nivel, un mayor acercamiento/contacto de los estudiantes y de las familias con los profesores/preceptores. Un incremento en la re-vinculación de las Familias con la Escuela.

Figura 2

Guías pedagógicas elaboradas por estudiantes por cada espacio curricular



Nota: La estadística muestra que el 80 % de los alumnos logró resolver entre 3 a 7 guías, mientras que el 20 % de los estudiantes resolvió 1 a 3 guías.

Estudiantes en situación de riesgo

Del análisis realizado también se desprendió una variable educativa preocupante la cual aparecía recurrentemente en los datos y que la colocó en la categoría de “*alumno en situación de riesgo*”. Este es el chico/a que durante el periodo de pandemia no se contactó con la escuela, evidenciándose una escasa a nula vinculación con la misma debido a las limitaciones de tipo comunicacionales, demográficas y materiales (alumno sin computadora, sin celular, sin conexión a una red, por locaciones distantes, etc.) y no logró la re-vinculación con sus profesores. Estos estudiantes representaron un 17 % del total de la matrícula.

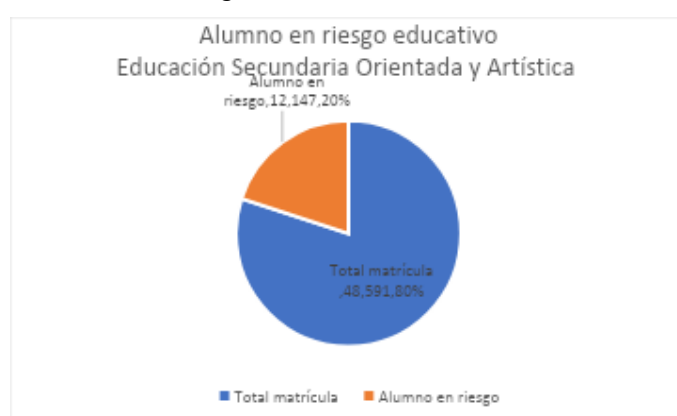
Otro perfil de estudiante identificado como “*alumno en situación de riesgo*” es el que no logró matricularse en ninguna Institución Educativa al inicio del ciclo 2020, por la irrupción del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), a pesar de que algunos alumnos

realizaron las guías, no todos pudieron permanecer y sostener el contacto. Dicho porcentaje de estudiantes se manifiesta en el 3 % del total de la matrícula.

Ambos grupos representan un 20 % de alumnos en situación de riesgo, sobre el total de la matrícula.

Frente a esta realidad, el Ministerio fortaleció las acciones dirigidas para los estudiantes más vulnerables; entre ellas la ampliación de tutores del Programa PRASIR, distribuidos por Departamento y el acompañamiento del Programa ACOMPAÑAR- *Puentes de Igualdad*. También se destacó el trabajo situado que llevaron a cabo los Referentes territoriales, bajo estricto protocolo sanitario, llegando hasta los domicilios particulares de los alumnos, aplicándoles las entrevistas del Dispositivo Socioemocional.

Figura 3
Alumnos en riesgo educativo



Nota: La estadística demostró que, sobre 48.591 estudiantes, 12.147 se encontraban en situación de riesgo educativo.

Estrategias para el sostenimiento de las Trayectorias Educativas. PRASIR

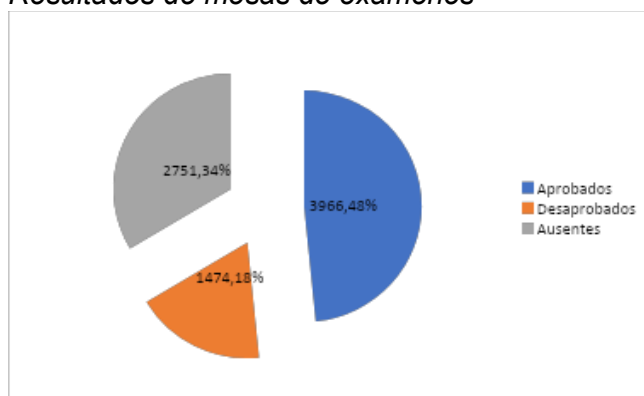
Desde la jurisdicción, con escaso tiempo organizativo-administrativo, pero con la misma intencionalidad de garantizar el acompañamiento pedagógico a los estudiantes, en el mes de agosto del 2020 se iniciaron las tutorías virtuales a través del Programa PRASIR para acompañar a los estudiantes que se presentarían en las mesas de exámenes, de septiembre y octubre del mismo año.

Se concretaron las mesas de exámenes, las del mes de julio pasaron a septiembre; *para estudiantes con espacios pendientes de aprobación* y en el mes de octubre *se tomaron a los estudiantes que se inscribieron para finalizar estudios*. Si bien la preocupación desde la gestión se centró en la masiva ausencia de estudiantes a las mesas de exámenes, lo más destacable fue contar con la aprobación del 48% de estudiantes, además del reconocimiento a profesores que se animaron y llevaron a cabo las mesas en la modalidad No presencial, sentando un precedente muy valioso para el Nivel, al lograr incluir el uso de recursos

tecnológicos en los procesos de evaluación. Los medios más utilizados fueron: google meet- whatsapp- google form y zoom.

Nota: es importante aclarar que el contenido a evaluar estuvo sometido a un tratamiento de adecuación curricular. Se trabajó con una propuesta pedagógica priorizada, en todos los espacios curriculares. Según normativa vigente. N° 4857 ME, “Sobre adecuaciones y definiciones curriculares para el contexto de la excepcionalidad”.

Figura 4
Resultados de mesas de exámenes



Nota: La estadística arroja que, de un total de 8.218 inscriptos, aprobaron 3.966 alumnos, representado en el 48%, mientras que 1.474 estudiantes no aprobaron y 2.751 estuvieron ausentes. Es decir que el 52% de estudiantes recae en una tendencia desfavorable.

Conclusiones

Destacadas acciones para el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Se valoran los esfuerzos, las voluntades y el profesionalismo de todos y cada uno de los Profesores, Directores, Supervisores y personal de los establecimientos que afrontaron esta realidad, siendo la vocación la que se vio reflejada en las acciones diarias que llevaron a cabo para *“sostener la Educación”*.

El trabajo mancomunado con la responsabilidad y el compromiso asumido conjuntamente ante nuestros jóvenes, en tanto educadores y sostén para ayudarles a transitar la escolaridad ante tanta adversidad, con el fin de coadyuvar a forjar el futuro y planear su proyecto de vida, estuvo más presente que nunca en los años 2020 y 2021.

A partir de las acciones realizadas, y en especial de los procesos de diagnóstico educativo, el Ministerio realizó un análisis de los indicadores de mayor relevancia que emergieron, sociales, emocionales y educativos, y de este modo se dispuso el diseño de los dos Dispositivos de acompañamiento: *el instrumento de retroalimentación e interacción pedagógica y el socioemocional*.

El Dispositivo Pedagógico de Retroalimentación se sustentó en la realidad diagnosticada y en el plexo Normativo compuesto por varias Resoluciones del Consejo Federal de Educación - CFE N° 366, 367, 368 y 369, las cuales explicitaban una serie de recomendaciones pedagógicas acordadas en el marco de la emergencia sanitaria. Las mismas se constituyeron en la base legal que reglamentó la Educación en la Provincia de San Juan. Así surge la Normativa estructurante de los procesos de enseñar, aprender y evaluar en el Contexto de Excepcionalidad; la *Resolución Jurisdiccional N° 4754-2020-ME*, normativa que rigió y delineó el horizonte educativo en un contexto de fragilidad y vulnerabilidad social y que contribuyó a evidenciar las fortalezas, pero también las debilidades de un Sistema Educativo público que desde hace varias décadas demanda transformaciones estructurales. Dicha transformación continúa siendo un tema político- educativo pendiente a abordar y resolver.

Es importante manifestar que a pesar de los esfuerzos y obstáculos superados durante este contexto de excepcionalidad, donde innumerables acciones se concretaron, también somos conscientes de que muchas otras faltan para poder saldar las desigualdades estructurales y de este modo garantizar y construir sistemas educativos más inclusivos y preparados para las nuevas generaciones, superando todo tipo de brechas socio-culturales.

Gestionar en tiempos de crisis no fue tarea sencilla, pero fue un aprendizaje y una experiencia que quedará anclada en mi trayectoria personal y profesional. Asumir desde la gestión educativa jurisdiccional la cruda realidad que aparejó el COVID 19 y el impacto que este provocó en todas las esferas sociales, se convirtió en el mayor reto que desde la Dirección de Área de Educación Secundaria de la provincia de San Juan, tuvimos que afrontar.

Por ello solo queda agradecer y reconocer desde la función pública, pero por sobre todo como educadora, el compromiso de todos y cada uno de los que se arremangaron y salieron al ruedo a demostrar una vez más el valor de la Educación como herramienta de superación y movilidad social.

El reconocimiento del Ministerio de Educación a través de la Dirección de Área de Educación Secundaria y Artística – (Gestión 2018-2023) es para:

Los profesores que sostuvieron el vínculo pedagógico y humano con los estudiantes a través de la conformación de grupos de whatsapp y otros medios tecnológicos con el fin de enseñar y realizar el seguimiento educativo, contactándose con ellos y sus familias, llevando un registro de las consultas, avances, participaciones y entregas de cada una de las guías de los estudiantes, significándoles una sobrecarga laboral y mucho esfuerzo.

Los profesores de espacios como Adolescencia en el Mundo Actual que ayudaron a los estudiantes de los 1º años, conteniendo y guiándolos a organizar sus tiempos de estudios en un contexto adverso, aconsejándolos para transitar la compleja realidad.

Los profesores que grabaron sus clases facilitando la enseñanza, la explicación y su didáctica para que sus estudiantes aprendieran.

Los profesores que se animaron a reinventarse diseñando propuestas educativas colaborativas y solidarias e incentivaron a sus estudiantes a aprender en un contexto complejo, revalorizando el poder de la educación y la cultura, ambas necesarias para el desarrollo y crecimiento de una sociedad más justa.

Los preceptores que se desempeñaron como nexo entre directivos, docentes, estudiantes y familias llevando a cabo loablemente sus tareas.

Los Directivos que denodadamente trabajaron cumpliendo con sus funciones pedagógicas y administrativas, entre ellas el seguimiento no solo del desempeño de los y las estudiantes sino sobre los aspectos obstaculizadores que surgieron, propios de este contexto y con el cumplimiento de las actividades eventuales: entrega de los módulos alimentarios, guías pedagógicas y otras actividades como atención a padres que asistieron a las Instituciones educativas por consultas, trámites, etc.

Los 120 Vice Directores y Directores que realizaron el Seminario de Pensamiento Computacional con Fundación Sadosky-Banco San Juan- Ministerio de Educación, cumplimentando un trayecto Formativo en la Modalidad No Presencial, siendo capaces de actualizarse aun frente a la adversidad.

A los 2.528 profesionales del Nivel Secundario; Supervisores, Directores y Profesores que se actualizaron en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) durante esos años atípicos:

- 1.440 profesores y directores que realizaron la capacitación en el uso pedagógico de la Plataforma TICMAS.

- 848 profesionales que realizaron los cursos disponibles en el Portal de Contenido Digital Educativo- Módulo II TIC- Oferta Virtual del Ministerio de Educación.

-240 Directores y Profesores que se capacitaron en la aplicación del Dispositivo Socioemocional.

Los Supervisores de Educación Secundaria Orientada y Artística, que con la responsabilidad y el compromiso que los caracteriza sumado al esfuerzo que asumieron para gestionar en tiempos de crisis lograron trazar a las escuelas del Nivel, un horizonte en medio de tanta incertidumbre.

A las familias de nuestros estudiantes: padre, madre, tutor, adulto responsable, hermanos, hermanas, primos y primas, tíos y tías, abuelas y abuelos, a todos los que de algún modo estuvieron presentes acompañando y co-educando a los chicos y chicas demostrándoles una vez más el valor de la Educación como motor de desarrollo social y cultural.

¡GRACIAS a toda la comunidad educativa de DESOyA por la denodada tarea educativa que se debió cumplir, la cual hoy nos autoriza a escribir y contar sobre la inédita experiencia de haber gestionado en tiempos de Pandemia!

Referencias bibliográficas

- Anexo I Res. CFE N° 367 Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020 – 2021
- Anexo II Res. CFE N° 367 Marco Federal para la Gestión de la Enseñanza en escenarios complejos.
- Decreto Nacional N° 260/2020: Declaró la emergencia sanitaria y suspendió las clases presenciales en todo el país.
- Plexo Normativo CFE- Covid 19
- Resolución CFE N° 364/2020: Estableció el marco federal para la reorganización institucional de las actividades educativas durante la pandemia. Promovió la continuidad pedagógica mediante modalidades virtuales y no presenciales.
- Resolución CFE N° 366/2020: Aprobó los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Continuidad Pedagógica", priorizando contenidos y estrategias de evaluación flexibles.
- Resolución CFE N° 367/2020: Priorización curricular.
- Resolución CFE N° 368/2020: Estableció las pautas para la implementación de la evaluación formativa en la escolaridad obligatoria.
- Resolución CFE N° 386/2021 y actualizaciones: Protocolo Marco y Lineamientos Federales para el Retorno a Clases Presenciales. Estableció pautas sanitarias para la reapertura gradual de escuelas (distanciamiento, uso de barbijos, ventilación).
- Resolución CFE N° 387/2021: Fijó los "Criterios para la Evaluación, Acreditación y Promoción" en el contexto de la pandemia, con énfasis en la no repitencia masiva.
- Resolución CFE N° 397/2021: Estableció el "Plan Nacional de Evaluación 2021-2022" para diagnosticar aprendizajes post-pandemia.
- Resolución CFE N° 426/2021: Aprobó el "Programa Nacional de Recuperación de Aprendizajes" (Acompañar: Puentes de Igualdad).
- Rivas, A. (2020) *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.
- Rodríguez, E. (2020). *Edgar Morin: «Hemos entrado en la era de las incertidumbres»*. Lecturas sumergidas. Calma y reflexión en la web. <https://lecturassumergidas.com/2020/12/30/edgar-morin-hemos-entrado-en-la-era-de-las-incertidumbres/>

Diseñar proyectos de investigación con perspectiva aplicada: la labor del equipo Cognilen

Maria Luisa Silva
Maria Victoria Gasparini
Sofía Victoria Iacobuzio
Yamila Rubbo
María Florencia Tenaglia
Melisa Garay Frontini
Diego Di Vincenzo
Katherine Garnica
CIIPME-CONICET
María Inés Acuña
Universidad Nacional de San Martín

Introducción

Este artículo presenta la labor de un equipo interdisciplinario formado en 2017: Cognilen.⁴⁷ El trabajo, desarrollado en el marco de una serie de financiamientos (proyecto FILOCyT FC19-037, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, y de una investigación CONICET) aborda el estudio de una variedad de fenómenos de la interfaz lenguaje cognición atendiendo, a su vez, a la necesidad de interactuar con el sistema educativo y clínico, procurando optimizar estrategias de aprendizaje, intervención clínica y la inclusión.

Estudiar el funcionamiento de un conjunto de fenómenos pragmáticos nos permite especular relaciones entre el desarrollo y la disposición de las habilidades cognitivas y lingüísticas en niños, adolescentes y jóvenes hablantes de español rioplatense, con desarrollo típico (DT) y atípico. Este último grupo está conformado por niños y adolescentes con trastornos de la cognición social (TEA Grado 1, según el *DSM-V*, APA, 2022; o con CA, Ortega, 2009; Cadaveira y Waisburg, 2019). Se asumen los aportes teóricos y metodológicos de modelos Cognitivo-funcionales atendiendo a desarrollar un programa de investigación que entienda la variabilidad intrínseca de los fenómenos pragmáticos, como por ejemplo el uso de diferentes contrastes informativos para enfatizar o mitigar contenidos (Chafe, 2004; Bara, 2010, 2011; Cienki, 2015; Silva et al., en preparación). El uso de estos recursos entraña demandas al sistema de conocimiento lingüístico, al sistema cognitivo (por ej. superar restricciones atencionales o de procesamiento), pero también a la interacción entre ambos sistemas, evidenciando cómo el lenguaje permite la coordinación de intersubjetividades (Marmaridou, 2000; Tomasello, 2003; Chafe, 2004; Langacker, 2007; van Duijn & Verhagen, 2018).

El equipo Cognilen en sus proyectos no solo indaga y describe los usos lingüísticos de diferentes poblaciones de niños y adolescentes con condiciones típicas y atípicas, sino

⁴⁷ Las publicaciones y trabajos del equipo pueden encontrarse en <https://linktr.ee/cognilen>.

también procura la construcción de una ciencia colaborativa con enclave ciudadano. En efecto, al entender que la modificación de las prácticas sociales, a partir de la evidencia científica, exige la vinculación de los diferentes actores de estos procesos sociales se han generado una serie de proyectos y actividades de vinculación y cooperación con instituciones educativas privadas y públicas, y equipos clínicos. También se han generado convenios de vinculación I+D con empresas de desarrollo tecnológico y audiovisual. Estas asociaciones, que han prosperado, sin embargo, no dimensionan completamente la labor del equipo. También ha existido un grupo de proyectos que no pudieron desarrollarse por falta de financiamiento o por falta de acompañamiento institucional.

En este artículo se comparte el balance de la labor de estos años, es decir, las estrategias y modelos de acción que nos han permitido desarrollar proyectos con mayor grado de sostenibilidad y reflexiones producto de este quehacer. Se presentan brevemente, los lineamientos teóricos metodológicos y las diferentes acciones, a saber: 1. Proyectos destinados a población con características de desarrollo típico, 2. Proyectos destinados a población con características de desarrollo atípico, 3. Proyectos de I+D de carácter gubernamental, y 4. Proyectos de colaboración nacional e internacional con otros grupos de investigación.

Formación de un equipo de investigación en Argentina, desafíos y dificultades

El equipo Cognilen se formó hace casi 10 años, sin embargo, su labor data de tiempo atrás. Hace más de 20 años que parte de las investigadoras del equipo comenzaron a abordar el desarrollo lingüístico y discursivo infantil tanto en lo que atiene a la comprensión como a la producción.

Se trata de un equipo interdisciplinario de investigación en lenguaje y cognición con implicancias educativas y clínicas, conformado por profesionales de diferentes áreas (Psicolingüística, Psicología, Psicopedagogía) y dedicado al estudio de los usos lingüísticos de diferentes poblaciones de niños y adolescentes con condiciones típicas y atípicas, por ejemplo, dentro del espectro autista. Procura la construcción de una ciencia colaborativa con enclave ciudadano, trabajando conjuntamente con familias, instituciones privadas y públicas y equipos clínicos. Los proyectos y actividades de vinculación y cooperación desarrollados surgen del entendimiento de que la modificación de las prácticas sociales, a partir de la evidencia científica, exige la vinculación de los diferentes actores de estos procesos. Los trabajos abordan las particularidades lingüísticas y cognitivas del desarrollo, exploran fenómenos de la conducta comunicativa y lingüística, por ejemplo, los usos argumentativos, humorísticos, la expresión de estados mentales, la resolución de problemas de comunicación, el uso de metáforas, etc.

Los resultados de nuestras investigaciones se han reportado no solo en publicaciones científicas y académicas, sino también en el diseño de herramientas informáticas, dispositivos de intervención, estrategias didácticas, proyectos colaborativos de abordaje de problemáticas educativas, etc. El propósito del presente artículo es presentar algunas de las actuales investigaciones y contribuciones, junto con un balance respecto al quehacer científico en Argentina.

La labor del equipo ha implicado no sólo la asunción de un paradigma teórico y metodológico respecto de los fenómenos en estudio —en nuestro caso, el paradigma de la Ecología de la Cognición (Bateson, 2001) y el de los Modelos Cognitivo-Funcionales (Tomasello, 2003), fundamentalmente— sino que, además, ha supuesto el abordaje de una serie de desafíos que, por lo menos en lo que a nuestro horizonte de lecturas respecta, no hemos tenido oportunidad de saber de antecedentes de reflexiones científicas en esas cuestiones.

Los desafíos que debimos asumir, listados a continuación considerando su relevancia para la labor cotidiana, son de diversa índole.

a) Producir conocimientos desde el aparato científico del Estado. Representa una enorme responsabilidad para los miembros de un equipo de investigación asumir la identidad de pertenencia a una institución estatal como CONICET. En efecto, consideramos que, como agentes del Estado, y desde la perspectiva de la vinculación científica, el saber que construimos en disciplinas sociales y humanas debe procurar impactar en las realidades sociales para repensarlas en función del bienestar de los diferentes ciudadanos que las afrontan, que nuestra labor debe tender a modificarlas o, por lo menos, instrumentar nuevas alternativas o caminos de exploración.

b) Diagnosticar problemáticas cuyo tratamiento sea poco explorado o asistemático en nuestra población. Es sabido que la masiva literatura científica en el área del desarrollo de las habilidades lingüísticas y de cognición descansa en fenómenos reportados de poblaciones de habla anglosajona (lengua inglesa, principalmente). Muchos de los fenómenos considerados no se presentan de la misma forma en nuestros usos en español, menos aún en nuestra variedad. Esta circunstancia, que en hablantes adultos puede minimizarse, en el caso de usos infantiles resulta un problema que genera sesgos, si además estamos considerando usos de hablantes con condiciones atípicas puede generar distorsiones para las actividades de la clínica. La investigación que asume que la cognición es una actividad situada y compleja no puede desconocer la incidencia de factores como la estructura de la lengua, las particularidades comunitarias y sociales de los usos, etc., en el desempeño lingüístico, porque al identificar y describir esos fenómenos estamos identificando cómo los sistemas simbólicos organizan las adaptaciones que los humanos realizamos para lograr desempeños adecuados a las demandas del entorno. En este sentido, resulta imprescindible

investigar junto con las comunidades, proponiendo agendas con temáticas surgidas en la interacción con ellas y en vista de sus necesidades o reclamos.

c) Trabajar con niños con distintas condiciones y grados de vulnerabilidad. Trabajar con población infantil implica cierta adecuación a la hora de interactuar. Hay una gran tensión entre el rigor de la labor científica y la atención a las condiciones ecológicas de interacción que merecen los niños al colaborar con las investigaciones. Asimismo, entendemos que las infancias están atravesadas no solo por las experiencias típicas de niños relacionadas con su escolaridad y sus espacios de recreación, sino que (lamentablemente en algunas ocasiones) también están atravesados por la coyuntura propia del país y sociedad en la que habitan. Por eso, siempre es un desafío proponer tareas que sean para ellos atractivas no solo por el elemento lúdico, sino también por el efecto que puedan tener en su trayectoria personal. El desafío resulta mayor cuando se suma un diagnóstico clínico, como puede ser el Trastorno del Espectro Autista. Por un lado, debemos capacitarnos para abordar de la mejor forma posible las necesidades que tengan estos niños en la interacción y, por otro lado, debemos atender a sus necesidades y las de sus familias, que exceden a la investigación. En este sentido, hemos procurado siempre que Cognilen, como equipo de investigación, esté atento a estas alternativas procurando “no mirar al costado” en estas situaciones. En efecto, todos los diseños, instrumentos, tareas se comparten y discuten atendiendo a considerar los diferentes factores que podrían incidir para que los niños no perciban la experiencia de la investigación como una situación anómala o demasiado extraña. Así sucede que todos los miembros participamos de las alternativas de todos los proyectos, tanto de investigación como de intervención, aunque no seamos los responsables. Participamos en discusiones en las que los responsables comentan y se toman decisiones consensuadas y justificadas teórica y empíricamente.

d) Abordar la investigación de forma ética, desde el paradigma de la Ciencia Abierta. El asumir la perspectiva ecológica también implica respeto y acciones éticas para con la comunidad, tanto aquella con la que trabajamos como población en estudio como la comunidad de la que formamos parte, la comunidad científica. En este sentido procuramos una Ciencia abierta, lo que conlleva el incremento de la labor, pues, por ejemplo, se deben curar y dar a publicidad los datos de las investigaciones, facilitamos publicaciones a quienes nos la solicitan, realizamos reuniones periódicas de devolución de resultados a las instituciones y familias que nos lo requieran, etc.

e) Divulgación de la labor científica y acercamiento de familias e instituciones. Con respecto al acercamiento a las familias e instituciones, el modelo de Investigación-Acción vincula la ciencia con programas de acción para remediar problemáticas sociales. Las características relevantes del enfoque son: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución bifronte (teoría y praxis) al conocimiento en las ciencias sociales. El

compromiso de la divulgación de la labor científica también lo asumen los equipos de investigación con la comunidad para concientizar sobre los hallazgos y avances en las diferentes áreas de investigación. Asimismo, los diferentes actores del equipo de investigación colaboran y se dan apoyo mutuo en los diferentes proyectos, de modo que el conocimiento especializado de cada integrante nutra al equipo en su totalidad.

f) Generar convenios de vinculación I+D. Los proyectos de I+D permiten la creación de nuevas tecnologías, productos y servicios que mejoran la calidad de vida y optimizan procesos en nuestro campo, de diagnóstico, de intervención específica. Las inversiones en la cooperación de investigación y desarrollo sustentan la autonomía y soberanía tecnológica de un país.

Muchas de las dificultades que mencionaremos a continuación son compartidas por quienes hacemos ciencia en Argentina, por lo que no nos extenderemos demasiado en la descripción.

a) Falta de financiamiento y de acompañamiento institucional, y desguace del sistema científico-tecnológico nacional. Al momento de redacción de este artículo, se han suspendido los financiamientos para la investigación desde la Agencia de Investigación, y se adeudan partidas presupuestarias de proyectos asignados y a punto de finalizar (ej. PICT).

b) Contacto con instituciones. Una de las principales dificultades en el acceso a instituciones reside en que no existen mecanismos definidos para articular el acercamiento a instituciones. Hoy este acercamiento depende exclusivamente del contacto personal que establezcan los investigadores y de la buena voluntad de los directivos para facilitar el acceso a la institución.

c) Requerimientos burocráticos. De la mano con el ítem anterior, otra parte de la dificultad en el acceso al trabajo con instituciones educativas públicas radica en las trabas para poder acceder, así como lo extenso de los tiempos en que estos mecanismos se definen.

Dado que investigar es ante todo sostener la convicción de una acción de conocimiento en beneficio público, hemos decidido no abundar en la mención de dificultades, pues a pesar de ellas, hemos llevado adelante proyectos interesantes y de impacto.

Investigaciones realizadas y en curso

En este apartado presentaremos en forma escueta los diferentes proyectos en los que el grupo Cognilen se encuentra trabajando en este período. Dados los límites de extensión del presente artículo, se presentan en forma sucinta los títulos de los proyectos, sus objetivos, descripción y resultados (preliminares o conclusivos, según el estadio en que se encuentren), junto con la mención del investigador responsable. Cabe mencionar que, aunque se asigne un responsable al proyecto, todo el equipo colabora, en diferentes grados, de las actividades que cada uno de los proyectos involucra.

Proyectos con eje en población con características típicas

El proyecto “Conversación, habilidades pragmáticas y habilidades mentalistas en niños”, cuya responsable es la Lic. María Florencia Tenaglia y forma parte de la beca doctoral RESOL-2022-2324-APN-DIR#CONICET, se centra en el estudio de la conversación infantil y su relación con habilidades pragmáticas y de cognición social. Supone el registro y análisis de los desempeños conversacionales de niños y niñas de 6-7 años y 11-12 años de edad. Dado que la evaluación de la conversación supone la valoración de conductas altamente dependientes del contexto, vinculadas a habilidades de diversa índole (lingüísticas, metalingüísticas, pragmáticas y de cognición social, para poder llevar a cabo esta tarea se ha diseñado un instrumento que elicitaba de manera ecológica una interacción niño-adulto. Puesto que desde temprana edad los niños son capaces de adecuar el habla según quien sea el interlocutor, se ha propuesto la administración del instrumento en dos instancias con variación del grado de familiaridad entre los interlocutores. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a identificar indicadores de interacción conversacional específicos que permitan la descripción rigurosa del desempeño conversacional de la población infantil de los rangos etarios estudiados, su relación con habilidades pragmáticas y mentalistas, y sus particularidades en el desempeño según edad, género y grado de familiaridad entre interlocutores. La investigación se inició en abril de 2023 y se espera concluya en abril de 2028. Hasta el presente hemos podido llevar a cabo el diseño y el pilotaje del instrumento mencionado, su aplicación en 35 (treinta y cinco) niños y niñas de CABA y GBA.

El proyecto “Metáfora y Aprendizaje en escuela Media”, cuya responsable es la Lic. Yamila Rubbo y forma parte de la beca doctoral RESOL-2021-2360-APN-DIR#CONICET, se centra en el estudio del uso de metáforas en discurso explicativo oral y escrito en adolescentes, con el objetivo de conocer los usos y evaluar la eficacia de un dispositivo didáctico que facilite los procesos de comprensión y producción. La metáfora es un recurso ampliamente utilizado en la explicación de conceptos científicos, pero en tanto objeto de enseñanza suele quedar circunscripto como un recurso retórico de la poesía. Reconocer su uso en otras disciplinas y en otros géneros discursivos se presenta como una posibilidad de aplicación en la escuela Media, lo que torna los estudios de la metáfora en un campo de estudio de gran potencial atendiendo a promover los aprendizajes autónomos de los adolescentes. Es decir, la posibilidad de identificar el recurso y las funciones de su uso es una manera de promover mecanismos de comprensión. Sin embargo, no se conocen al momento los usos de la población en estudio ni de los recursos utilizados para la enseñanza. Se espera que los resultados de esta investigación permitan construir indicadores de usos metafóricos en adolescentes rioplatenses y en recursos didácticos de amplio uso (manuales escolares/libros de texto), y generar recursos didácticos basados en evidencia científica que

permitan promover los aprendizajes autónomos. La investigación se inició en abril de 2022 y se espera concluya en marzo de 2027. Hasta el presente, hemos podido identificar los usos metafóricos de los adolescentes cuando explican, así como los presentes en recursos didácticos; hemos diseñado el dispositivo didáctico y lo hemos implementado en una escuela Media en CABA. En el momento de redacción de este artículo, estamos analizando sus resultados.

El proyecto “Metáfora y comprensión en lectores noveles”, a cargo del Mag. Diego Di Vincenzo, estudia los procesos de comprensión que articulan lectores noveles (adolescentes de 13 a 15 años) de secuencias con metáforas en diferentes tipos de textos. Se analizan los procesos en relación a las demandas específicas y al dominio de léxico específico. Entre las tareas realizadas se destaca el diseño y administración de un instrumento de comprensión para evaluar a la población seleccionada. La investigación que se llevó a cabo durante 2020 y 2021, ha identificado que los procesos psicolingüísticos que los adolescentes realizan para comprender metáforas en textos no literarios se asemejan a los que se realizan ante metáforas de algunas formas de narración literaria pero que esta semejanza no se halla ante el procesamiento de metáforas presentes en algunas formas de la poesía. Se reconoció, también, que el conocimiento léxico incide en la identificación, segmentación y reformulación de metáforas en textos no literarios, pero no así en las que se encuentran en textos literarios. Respecto al desempeño individual hallamos que quien identifica una metáfora (en fragmentos literarios o no literarios) también puede segmentarla y reformularla. Es decir, la identificación es una habilidad metacognitiva que involucra también habilidades de comprensión y producción. Asimismo, hallamos que existe intención didáctica en la enseñanza de la metáfora en el área de Lengua, pero no así en otras disciplinas en las que aparece como un recurso explicativo. Los resultados de esta investigación nos permiten proyectar futuras investigaciones orientadas a desarrollar un modelo de comprensión de metáforas que considere el género y nivel de experticia de los lectores. También creemos que los resultados nos permiten mejorar los instrumentos de evaluación y reflexionar sobre el uso didáctico de la metáfora, especialmente en la enseñanza de las Ciencias. Finalmente consideramos que es necesario indagar las particularidades del procesamiento y comprensión de las metáforas poéticas, que demandan una interpretación compleja y el uso de diversas estrategias cognitivas, diferentes de las de otro tipo de textos.

Proyectos destinados a población con características atípicas

El proyecto “Alteraciones pragmáticas y desarrollo de vinculaciones sintáctico-conceptuales: comparación del uso de cláusulas temporales en niños de desarrollo típico y niños con trastorno de espectro autista”, cuya responsable es la Dra. María Luisa Silva se propone describir y caracterizar en un corpus de interacciones conversacionales, narraciones

y renarraciones (Silva et al., 2020) el uso de cláusulas temporales para poder reconocer dinámicas de orden del flujo informativo, en cada grupo poblacional, al producir cláusulas subordinadas temporales. Se compara el desempeño de población infantil atípica (TEA) con pares de población infantil de desarrollo típico. La investigación es una profundización del proyecto “Cláusulas relativas en población infantil” y Cláusulas relativas y desarrollo de Teoría de Mente en población infantil con CA y con desarrollo Típico”, también forma parte del Proyecto internacional FONDECYT “Subordinación conceptual en español: usos de niños argentinos y chilenos” y complementa el proyecto FONDECYT “La subordinación conceptual en español”, dirigidos por las Dras. Nina Crespo y Carola Alvarado. Se ha iniciado en julio de 2024 y se planifica culminar en julio de 2026. Por el momento se ha procedido al armado del corpus y a la clasificación de las secuencias en estudio. Se considera la relación de flujo informativo (tópico nuevo y tópico remático) en relación a la posición de la cláusula subordinada (antepuesta y pospuesta) reviste especial interés indagar la relación entre ambos factores pues permite ponderar la prevalencia de estructuras y dinámicas consolidadas en el dialecto español rioplatense (la presentación de información nueva en cláusula temporal antepuesta) como un aprendizaje comunitario y en relación con el desarrollo de habilidades de Cognición Social. En efecto se espera que en los niños de población TEA, con marcadas deficiencias en Teoría de la Mente, el uso de la dinámica previamente descripta se vea modificada.

El proyecto “Eventos psicológicos: atribución de emociones en niños con autismo”, a cargo de la Lic. y Prof. Sofía Victoria Iacobuzio, es parte de la beca doctoral DI-2020-570-APN-GRH#CONICET. Aborda la relación entre las habilidades en Teoría de la Mente (ToM) y la producción de eventos psicológicos, procesos indispensables en la construcción de una narrativa, en una población con dificultades en ToM: niños con Trastorno del Espectro Autista, grado 1 (TEA-1) (APA, 2014) entre los 5 y los 14 años. La población fue seleccionada ya que la literatura los describe como personas con dificultades en ToM (Baron-Cohen et al., 1985), sin embargo, no existen estudios que ahonden en la población argentina con estas características. El objetivo es describir cuáles son las estrategias lingüísticas de codificación utilizadas para construir eventos psicológicos y cómo es la perspectivización de estos eventos, en los que uno de los actantes es el experimentante de una emoción desencadenada por otro actante, en narraciones y renarraciones. Se espera que los niños con TEA-1 presenten un desempeño más bajo que los de DT en las tareas que demanden realizar atribución de emociones. En cuanto a las estrategias lingüísticas utilizadas, posiblemente sean menores en términos de variedad y frecuencia.

Para esta investigación se plantearon 2 tareas de narración, 2 de renarración y 2 de evaluación de Teoría de la Mente (ToM): el *Reading the mind in the eyes* (Baron-Cohen et al., 2001) y el Test de Sally y Anne (Wimmer & Perner, 1983; Baron-Cohen et al., 1985). Una

de las pruebas de narración y renarración fue creada *ad hoc* para este proyecto. Era necesario contar con instrumento capaz de elicitar eventos psicológicos, por lo tanto, se desarrolló una historia con foco en las emociones de los personajes. Asimismo, fue necesaria la validación del *Reading the mind in the eyes* que se llevó a cabo en el año 2022 y cuyos resultados están por ser publicados. La investigación se inició en abril de 2020 y su finalización estaba prevista para abril de 2025. Debido a la pandemia de COVID-19, las tareas de recolección de corpus se vieron imposibilitadas durante un año y medio. Se prevé su finalización para abril de 2026. En el marco de este proyecto se han elaborado dos convenios de vinculación: Convenio CIIPME-Fundación AINHEP (2023-2029) y Convenio CIIPME-CADAQUÉS (2024-2028). Hasta el momento se ha completado la creación y pilotaje de un estímulo específico (Iacobuzio et al., 2022), la adaptación y validación de un instrumento (Iacobuzio et al., en proceso), la recolección y la transcripción del corpus, y el análisis del 50% de los datos. Hasta el momento hemos encontrado que los niños con TEA-1 pueden realizar atribución de emociones, sin embargo, presentan una menor variedad de estrategias lingüísticas que sus pares con desarrollo típico y que prefieren la codificación de las emociones a través de los verbos psicológicos en las renarraciones (Iacobuzio & Tenaglia, 2025).

El proyecto “Uso de menciones referenciales en niños con Condición Asperger y con Desarrollo Típico”, fue realizado desde agosto de 2018 a noviembre de 2024 y es parte de la Maestría en Ciencias Cognitivas de FLACSO. La responsable es la Lic. María Inés Acuña. Este proyecto estudia el uso de Expresiones Referenciales y su relación con habilidades pragmáticas y de cognición social en niños CA y DT (desde 6 a 12 años). Se analizó el uso de menciones referenciales (Frasas nominales utilizadas para identificar actantes u objetos de una narrativa) en dos tipos de narraciones y renarraciones. Esto supuso la elicitación de estos discursos en ambas poblaciones, se varió el género: mientras en una el estímulo tenía la estructura de anécdota, el otro presentaba una estructura de cuento maravilloso. En cuanto a los estímulos de las renarraciones, ambos relatos eran homólogos (misma cantidad de palabras y formas sintácticas) y son tareas administradas desde la *Batería ecológica de funciones lingüísticas y cognitivas*, (Silva et al., 2015). Por otro lado, los niños fueron evaluados con el IDEA (Riviere, 2002), a los fines de identificar los correlatos en el uso de menciones referenciales y la consideración diagnóstica. En cuanto a los resultados, no se encontraron diferencias cuantitativas significativas en la cantidad de menciones referenciales (MR) entre niños con Condición Asperger (CA) y sus pares con desarrollo típico (DT) en las renarraciones, pero sí en las narraciones. Se observaron también diferencias cualitativas en la precisión y adecuación de las MR, lo que indica una discrepancia en el uso pragmático del lenguaje en los niños con CA. Estos resultados nos permiten colegir que el desempeño en las habilidades orales de los niños TEA podría optimizarse con apoyo estructurado (andamiaje). En cuanto a cantidad de palabras de los relatos los niños con CA produjeron

menos palabras que sus pares DT en las narraciones, pero esta diferencia disminuyó en las instancias de renarración con apoyo. También se observaron correlaciones específicas con ciertos módulos del IDEA de Rivière, lo que sugiere que el uso de MR puede ser un indicador temprano de dificultades en las habilidades comunicativas asociadas al espectro autista. Los resultados orientan hacia la necesidad de personalizar las intervenciones clínicas en niños con TEA, en la mejora de las estrategias de evaluación y son indicativas para el desarrollo de nuevas metodologías de intervención.

El proyecto “Fenotipo ampliado de Autismo y habilidades lingüístico-pragmáticas”, liderado por la tesista en Maestría en Psicología Cognitiva (Fac. de Psicología-UBA), Lic. Katherine Garnica se propone estudiar las características de personalidad y lenguaje de padres y madres de niños, niñas y adolescentes con TEA entre 5 y 25 años. El proyecto se inició en 2021 y se proyecta finalizarlo en 2025. La finalidad es explorar las particularidades que asume el Fenotipo Ampliado del autismo en población argentina, específicamente en relación al desempeño de habilidades comunicativas en tareas que involucran aspectos pragmáticos, el uso contextual del lenguaje y la cognición social. Se indaga en el caso del TEA la existencia de un fenotipo que determina genéticamente ciertas características del trastorno, lo que implica la heredabilidad del rasgo y en consecuencia que muchos de esos niños se críen en contextos de crianza en las que las normas tienden a ser pragmáticamente diferentes. Cabe señalar que el nicho cotidiano de crianza de esos niños no solo supone pautas y rutinas, sino que esas pautas y rutinas son modos de interacción con el entorno y su propiocepción para que el modo de procesar estos estímulos no genere sobrecarga. En ese sentido la rutina funciona como una conducta adaptativa, por ello no es una cuestión negociable o regulable o que se pueda gestionar. Es un modo adaptativo y en ello el sujeto pareciera no poder articular estrategias conscientes. Entender la dimensión de los modos adaptativos es contemplar tiempos, sonidos, luces, distancias, miradas, es para los que “incluimos” una instancia de distanciamiento de nuestro modo de actuar en el mundo y para con nuestras sensaciones. El proyecto comprende indagar a partir de un cuestionario y de una evaluación de Teoría de la Mente los patrones interaccionales de 50 familias de niños, adolescentes y jóvenes con TEA y 50 familias de sus pares con desarrollo típico. Se lleva a cabo en dos localidades: Miramar (Buenos Aires) y CABA, atendiendo a que son poblaciones con diferentes modalidades (rural-urbano pequeña y urbe superpoblada). En este momento los datos están siendo procesados.

I+D: desarrollo de productos y servicios

En este apartado comentaremos el estado de proyectos que implican la transferencia de conocimientos, tanto en el área de la tecnología, como en la generación de bienes y servicios. Esta actividad, además de la complejidad que reviste la articulación con empresas e instituciones, ha implicado la consustanciación de convenios (Convenio I+D entre CONICET y Tech Dream S.A. “Desarrollo de versión multiplataforma de la batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas”, EX-2023-112466038--APN-GVT#CONICET).

CogniTí: App de evaluación neuropsicológica: software de evaluación

El objetivo del proyecto es generar condiciones de infraestructura, de equipamiento y de proyección sostenible en el tiempo para promover la creación y el funcionamiento de un departamento de I+D en Tech Dream S.A. a partir de la vinculación con el equipo Cognilen dirigido por la Dra. María Luisa Silva. Este departamento tendrá entre sus finalidades el desarrollo de instrumentos de evaluación cognitiva y lingüística. El primer desarrollo proyectado es CogniTí, un producto de *software* que permita la evaluación cognitiva y lingüística para el posterior diagnóstico de alteraciones cognitivas y lingüísticas, multiplataforma y disponible mediante un sitio web y los principales *stores* de aplicaciones (Play Store y Apple Store). Para la aplicación CogniTí que integrará la “Batería Ecológica Digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas” (Silva et al., 2015), se proyecta el objetivo de ofrecer servicios de ejecución de la Batería y diagnóstico de pacientes, el cual será comercializable en el mercado al finalizar el desarrollo.

Aprender en juego: sistemas multidimensionales para abordar el desfase curricular en lectura y escritura en el sistema educativo

Se trata de un proyecto colaborativo diseñado a partir del reconocimiento de situaciones de desfase en los aprendizajes de la lectura y de la escritura, en el que —partiendo de la recuperación de agencia por parte de los docentes— se implementan actividades lúdicas y estrategias de comprensión, reformulación y creación de relatos con el andamiaje de las estructuras de los relatos maravillosos. La responsable de este proyecto es la Prof. María Victoria Gasparini. En el capítulo “Aprender en juego: la complejidad de generar procesos de nivelación e inclusión”, publicado en este mismo libro, pueden leerse los ejes y logros de este proyecto.

En el futuro

Para poder afrontar estas acciones, hemos abordado una agenda colaborativa en el plano nacional. Por ejemplo, articulamos acciones con equipos de Provincia de Buenos Aires,

Mendoza, Santa Fe y Río Negro mediante el Proyecto PICTO Redes 01-PICTO-2022-12-00006, para poder describir específicamente las falencias en comprensión lectora de niños de 9 y 11 años en diferentes regiones de nuestro país y diseñar algoritmos que permitan la generación de estrategias digitales de facilitación de lectura y comprensión. También, en el plano internacional, participamos en proyectos con equipos de Chile: Proyectos Fondecyt Pontificia Universidad de Valparaíso, dirigidos por la Dra. Nina Crespo, y con la Universidad de Chile, con el Dr. Guillermo Soto Vergara; de Brasil: con la Universidad Federal de Paraíba, con el equipo dirigido por el Dr. Jan Edson Rodrigues Leite; y con la Prof. Mónica Márquez, del Forschungszentrum Jülich de Alemania. También hemos articulado diversos convenios de colaboración con las instituciones y asociaciones que han contribuido a nuestra labor.

Palabras de cierre y de apertura

Consideramos que en este escueto balance que hemos procurado ofrecer se pueden ponderar los esfuerzos de un grupo humano mancomunado por la impronta de responder, desde el quehacer científico, a las demandas concretas y reales de su sociedad. Una sociedad diversa, tensionada, sujeta y padeciendo devenires socioeconómicos y transida por una génesis de postergaciones. Nuestra labor, en tanto equipo comprometido y consciente de esa realidad, es alentar espacios que permitan mejores calidades de vida, en los que las voces de los sujetos cobren protagonismo y la ciencia sea un medio, no solo de buscar respuesta, sino también de amplificar que las desigualdades no pueden ser naturalizadas. También somos conscientes de que nuestro conocimiento es —por definición— provisional y que no debe clausurar la duda y el cuestionamiento. En ese sentido, alentamos las discusiones, la crítica, el debate, pues eso es lo que nos garantiza que proyectaremos investigaciones sociales en las que la diversidad y la diferencia podrán confluir sin perder su identidad y valía. En síntesis, hacemos ciencia como queremos hacer a la sociedad: inclusiva, tolerante, brindando oportunidades y alentando a los sujetos que creen en el bien común.

Agradecimientos

Asociación Argentina Asperger, Equipo interdisciplinario Génesis Neurociencias, ENS N° 4, Colegio New Model, Fundación AINHEP, Centro Integral Cadaqués, Equipo Fondecyt Chile, Red Binacional de Lingüística Aplicada, Escuela Cristiana de la Puerta Abierta, Equipo FiloCyT, Equipo Cognilen, Equipo TechDream, niños participantes y sus familias.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5a ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5*. American Psychiatric Pub.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition*, 21, 37-46. <https://doi.org/c2nhzk>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Hill, J. (2001). The «Reading the mind in the eyes» test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241-252.
- Bara, B. G. (2010). *Cognitive pragmatics: the mental processes of communication*. Massachusetts Institute of Technology.
- Bara, B. G. (2011). Cognitive pragmatics: The mental processes of communication. *Intercultural Pragmatics*, 8(3), 443-485.
- Cadaveira, M., & Waisburg, C. (2019). *Autismo: guía para padres y profesionales*. Paidós.
- Chafe, W. (2004). *Discourse, Consciousness and Time*. University of Chicago Press.
- Cienki, A. (2015). Insights into coordination, collaboration, and cooperation from the behavioral and cognitive sciences: A commentary. *Interaction Studies* 16(3), 553-560.
- Iacobuzio, S. V., Silva, M. L., Gasparini, M. V., & Rubbo, Y. (2022). Estrategias y desafíos en la creación de un instrumento de evaluación lingüística infantil. *Revista Signos*, 55(110), 948-975. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342022000300948>
- Iacobuzio, S. V., Silva, M. L., Rubbo, Y., Gasparini, M. V., & Gentile, S. (en proceso). Validez y Consistencia interna de una versión del test Reading the mind in the eyes para niños en español.
- Iacobuzio, S. V. & Tenaglia, M. F. (2025). Renarraciones y eventos psicológicos en niños autistas. En S. Sayago, S. & J. Silva Garcés (Eds.), *Estudios SAEL 2025*.
- Langacker, R. (2007) Cognitive grammar. En D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 421- 462). Oxford University Press.
- Marmaridou, S. (2000). *Pragmatic meaning and cognition*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.72>
- McNamara, D. S. (2006). Bringing Cognitive Science into Education, and Back Again: The Value of Interdisciplinary Research. *Cognitive Science*, 30(4), 605–608. <https://doi.org/frjbhw>
- Ortega, F. (2009). The cerebral subject and the challenge of neurodiversity. *BioSocieties*, 4(4), 425-445. <https://doi.org/10.1017/S1745855209990287>
- Riviere, A. (2002). *Idea: inventario de espectro autista*. Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.

- Silva, M. L., Escher, L., Gasparini, M. V., Stahringer, G., Injoque-Ricle, I., Barreyro, J. P. y Minzi, M. P. (2015). *Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas*. Propiedad intelectual en trámite.
- Silva, M. L., Cevasco, J., Iacobuzio, S., Rubbo, Y., Tenaglia, M. F., y Gasparini, M. V. (2020) *Cognición y lenguaje: fenómenos de interfaz pragmática. Aportes desde la perspectiva de los Modelos de Lenguaje en Uso*. Proyecto PICT-2021-GRFTI-00207. Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo y la Innovación.
- Tomasello, M., (2003). *Constructing a Language*. Harvard University Press.
- Van Duijn, M., & Verhagen, A. (2018). Beyond triadic communication: A three-dimensional conceptual space for modelling intersubjectivity. *Pragmatics & Cognition*, 25(2), 384-416.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. <https://doi.org/cbrpxb>

Hacia una conceptualización del Estado. Un avance de los referentes conceptuales de la tesis de doctorado: Las políticas educativas y su relación con el empleo de las docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), durante la pandemia COVID-19

Gabriela Esther Balmaceda
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

En el presente trabajo presenta los avances de los referentes conceptuales en el marco de la construcción de la tesis doctoral: Las políticas educativas y su relación con el empleo de las docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), durante la pandemia COVID-19, del doctorado en Ciencias Sociales (FACSO-UNSJ).

El objetivo general de la mencionada tesis es analizar las políticas educativas y su relación con el empleo de las docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), durante la pandemia COVID-19.

Para lograr el mismo es inevitable debatir sobre las acepciones de Estado y su vinculación con las Políticas públicas, por ende, se presentan los siguientes interrogantes

¿Cuáles son las dimensiones de análisis del Estado?

¿Cuáles son los recursos del Estado?

¿Cuál es la complejidad de las Políticas Públicas y del Estado?

Estos temas intentan contribuir al trabajo de tesis que estoy construyendo, conformando la primera parte de mi investigación.

Para abordar la mencionada investigación se utilizó una perspectiva cualitativa con un enfoque antropológico sociocultural, con carácter relacional dialéctico (Achilli, 2005), que incluye varias dimensiones metodológicas, la primera Dimensión es: el Estado y las Políticas públicas, que serán abordados en el presente escrito.

Estado, debate sobre sus acepciones

En los escritos de Atilio Boron (2003) se puede visualizar un detallado análisis histórico sobre la construcción de las acepciones y modelos de Estado, en este trabajo se adoptará la posición marxista desarrollada por mencionado autor al decir que el Estado posee cuatro dimensiones que lo constituyen simultáneamente:

Es un pacto de dominación, cuyo sistema hegemónico surge de la alianza de determinadas clases.

El Estado es una institución que posee aparatos burocráticos, es susceptible de transformarse en un actor corporativo.

Es un terreno (escenario) de la lucha por el poder social que define patrones de organización económica y social.

El Estado es un representante de los intereses universales de la sociedad.

Siguiendo la línea de Alicia Naveda (2013) el Estado, su rol y modelos de desarrollo abarcan desde el máximo intervencionismo hasta el exterminio o desaparición del mismo en la vida económico. La autora explica dos modelos de Estado en la última década en Argentina:

Neoliberalismo

Neoestructuralismo

El primero critica la intervención de Estado y los modelos de crecimiento hacia adentro optando por un modelo de crecimiento económico regulado por el mercado externo, para ello aplican,

“... políticas de estabilización y programas de ajuste estructural. Las primeras conducen a corregir los desequilibrios macroeconómicos, que dificultan el crecimiento económico: alta inflación, déficit de balanza de pagos y déficit fiscal. Para ello se debía disminuir el gasto público, devaluar para aumentar las exportaciones y bajar los salarios reales.” (Naveda, 2013, pág. 17 y 18).

El segundo percibe a la crisis como estructural e histórica e interviene activamente sobre el mercado con políticas públicas que se describen a continuación: la acción del Estado complementa a el mercado, las políticas deben responder a las características estructurales del país, las transformaciones productivas deben ir acompañadas con la distribución del ingreso y se enfatiza en la oferta, para el crecimiento con una firme intervención estatal (Naveda, 2013).

Algunas de estas características se pueden observar en el Estado del periodo abordado por la tesis: 2020-2022, aunque los modelos de Estado no se dan de manera pura, dado que diversas variables interactúan y complejizan la dinámica estatal de las políticas públicas.

O' Donnell (1978) entiende al Estado como un componente político de la dominación en una sociedad territorialmente delimitada, se refiere a la dominación como una relación desigual y asimétrica, que surge del control de recursos que someten al dominado a severas sanciones a través de mecanismos de coacción o a través del control ideológico que permite el no cuestionamiento del dominado, estableciendo la aceptación como justa y natural de la relación asimétrica:

Recursos del Estado:

Medios de coerción física.

Control de recursos económicos.

Control de recursos de información (conocimientos científicos-tecnológicos).

Control ideológico, que permite el no cuestionamiento del dominado, estableciendo la aceptación como justa y natural de la relación asimétrica.

Los mencionados recursos tienen un acceso desigual en la sociedad, dependen diversos factores y de las clases sociales. Siendo la relación desigual un acto de explotación inherente de conflicto de ciertas relaciones sociales.

La posición de las clases sociales establece una desigualdad por la jerarquización y probabilidades diferenciales de lograr situaciones de acceder al control de ciertos recursos de dominación (O' Donnell, 1978).

Las dimensiones del Estado capitalista, al cual se refiere el mencionado autor, son aspectos de una relación social dado que el Estado garantiza a través de relaciones de producción y al mismo tiempo relaciones contradictorias de articulación en clases sociales. En el caso de las trabajadoras docentes, ante una relación contractual (venta de fuerza de trabajo) implica la garantía de invocar al Estado en caso de incumplimiento para la realización del trabajo establecido, es decir de la relación social desigual y contradictoria.

Alicia Naveda en su libro *Laberintos de las Desigualdades sociales* (2011) explica las acepciones de Estado en consonancia con la línea de pensamiento de O' Donnell: "Para Engels, el Estado surge allí donde el antagonismo de clases hace necesaria la aparición de un elemento que se sitúe por encima de las clases, siendo por definición, el instrumento de la clase dominante". (pág. 107).

Amplía la definición de Estado con la posición de Antonio Gramsci,

"... al decir: La unidad histórica de las clases dirigentes se dan en el Estado y su historia es esencialmente la historia de los Estados y de los grupos de los Estados (...) la unidad histórica fundamental por su concreción, es el resultado de las relaciones orgánicas entre Estado y sociedad política y sociedad civil". (Gramsci en Naveda, pág. 107-108).

La sociedad política está vinculada al aparato estatal y al ámbito de coerción, la sociedad civil está asociada a la hegemonía, por ende, Gramsci expresa que hegemonía más coerción es igual a Estado.

La hegemonía se constituye desde un equilibrio dinámico proveniente del acuerdo desigual entre dominadores y dominados, permite explicar las relaciones de poder económico, político, ideológico y cultural de la estructura social.

Según Gramsci la hegemonía es constitutiva de la sociedad civil y es utilizada por la clase dominante en el aparato estatal para establecer la dirección de la sociedad, es decir la sociedad civil es el ámbito de la hegemonía.

Alicia Naveda permite reflexionar sobre el concepto de contrahegemonía a partir de la interpelación del orden de reproducción establecido por la ideología. Para ello recupera el aporte de Göran Therborn (como se citó en Naveda, 2011), al referirse a la influencia de la ideología en los sujetos, a los cuales interpela en primer lugar desde la formación ideológica, diciéndoles quienes son, la concepción de mundo y de la relación de los sujetos con el mundo, estableciendo tipos y cantidades de identidad. En segundo lugar, la ideología le otorga a los sujetos diversos tipos y cantidades de autoconfianza, ambición y aspiraciones; por último, la ideología establece lo que es justo e injusto, lo bueno y lo malo, la ética del trabajo, la forma de entender las relaciones interpersonales, entre otras.

Estado y Políticas Públicas

Los términos política y políticas han sido debatidos ampliamente. Jaime, Dufour, Alessandro y Amaya (2013) distinguen tres dimensiones:

Dimensión institucional de la política (polity), que comprende el análisis del Estado, el sistema político y el régimen político. Es entendida "...como el conjunto de instituciones y reglas que establecen cómo el poder está organizado y distribuido y cómo puede ser ejercido al interior de un orden político." (pág.57).

Dimensión de la dinámica conflictiva de la política (politics), relacionada con la lucha por el poder, la estructura del conflicto político y social, mapas cognitivos, intereses, movilización de recursos, negociaciones y cooperación para la reproducción o transformación de situaciones de poder.

Dimensión de las acciones o decisiones de un gobierno (policy o policies), vinculadas a las políticas públicas poseedoras de una dimensión sustantiva (contenidos) y operativa (implementación).

Con respecto a la política pública Oszlak y O'Donnell (como se citó en Jaime et. al., 2013), la define como "un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil". (pág. 58).

Siguiendo a los/a autores/a se evidencia la centralidad del Estado visto como el conjunto de instituciones públicas que ejercen acciones intencionales para lograr determinados objetivos al momento de implementación de la política pública (dimensión operativa), que se supone que es de interés o beneficio público. Los/a autores/a rescatan el pensamiento de Aguilar Villanueva (1996) al afirmar,

“...que toda política pública implica una teoría causal respecto a cómo resolver o mitigar el problema que la política viene atender. La importancia de ello reside en que pone en primer plano el vínculo entre conocimiento y política o más específicamente la relación entre ciencia (o conocimiento científico) y política pública”. (Jaime et. al., 2013, pág. 59).

Por lo mencionando los/a autores/a expresan que la política pública posee ciertas características desarrolladas por Meny y Thoenig (1992): en primer lugar un contenido, en segundo lugar un programa (marco de referencia), en tercer lugar una orientación normativa, en cuarta posición un factor de coerción (autoridad gubernamental), por último una competencia social, es decir las políticas públicas están dirigidas a diversos grupos de la sociedad para afectar intereses o comportamientos que influyen en sus contextos.

Estas características se enriquecen con el aporte de Aguilar Villanueva (como se citó en Jaime et. al., 2013), que reconoce tres componentes de la política pública:

Componente de autoridad que la hace disponer de legitimidad.

Componente decisonal, de acción o inacción.

Componente conductual.

Componente causal, busca lograr determinados resultados en determinados sujetos o grupos sociales.

Para ir culminando con la caracterización de las políticas públicas los/a autores/a señalan el aporte de Martínez Nogueira (como se citó en Jaime et. al., 2013), para entender la política pública como: a) campo de acción, abarcado por la actividad estatal, b) declaratoria de intención (incluye compromisos y promesas), c) proceso de conversión, movilización de recursos para el cumplimiento de objetivos, d) ciclos de acción (formulación, ejecución, seguimiento y evaluación), e) conjunto de productos, resultados e impactos.

El Estado es un actor que influye en la dinámica de los procesos sociales mediante las políticas públicas, dado que contiene un marco institucional, un sistema de reglas de organización de la vida política y social (Theda Skocpol, como se citó en Jaime et. al., 2013).

Conclusión

Este trabajo ha brindado un recorrido reflexivo sobre las diversas acepciones de Estado, elementos y características, que permitirán analizar las políticas públicas del contexto de investigación elegido en el proyecto de tesis.

Del mismo modo que intenta debatir a través de los/as autores/as y cuestionar la falsa neutralidad del Estado y de las políticas públicas, los/as autores/as otorgan categorías científicas que permitirán abordar la complejidad de las políticas educativas en relación al trabajo docente.

Considero fundamental comenzar la escritura de mi tesis con el análisis de las herramientas teóricas desarrolladas en el presente trabajo, para comprender cómo la pandemia COVID 19 irrumpió de manera drástica afectando a múltiples dimensiones de la vida humana, y reflexionar cómo impactaron las políticas públicas en el trabajo docente.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Universidad Nacional de Rosario
- Boron, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Colección Secretaria Ejecutiva, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias
- Jaime, F.M.; Dufour, G.; Alessandro, M. y Amaya, P. (2013). *Introducción al análisis de Políticas Públicas*. Instituto de Ciencias Sociales y Administración- Universidad Arturo Jauretche.
- Naveda, A. (2011). *Laberintos de las desigualdades sociales. Entre la política social y la acumulación*. Editorial EFU – UNSJ.
- Naveda, A. (2013). Documento de cátedra N°1: Planificación, Desarrollo y Políticas Públicas. Facultad de Ciencias Sociales. UNSJ.
- O' Donnell, G. (1978). Apuntes para una teoría del Estado. *Documento N° 9 CEDES-CLACSO*.

Internet y la educación en San Juan, una diversidad de situaciones

Federico Agüero
Romina García
Claudia Arias
Facundo Orzanco
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Decidimos medir la conectividad

En el año 2023 iniciamos una investigación con el objetivo de conocer y definir el estado actual de conectividad en los establecimientos educativos de la Ciudad de San Juan, luego de la pandemia de COVID-19. Decidimos enfocar nuestra indagación en las escuelas de nivel medio, ya que en éstas nos encontramos con un entramado más complejo y diverso en cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos y a internet. Para ello partimos de una serie de preguntas de gran relevancia, entendiendo a la conectividad, desde una perspectiva ceñida a los propósitos de la investigación, como el acceso a internet fija y sus prestaciones ¿Cómo es la conectividad en las escuelas secundarias y cuál es su incidencia en las prácticas pedagógicas? ¿Existen desigualdades digitales entre instituciones de gestión estatal y gestión privada? ¿Cuáles son las representaciones sociales que circulan al interior de las instituciones y en la comunidad educativa acerca de la conectividad y el uso de tecnologías digitales?

Esas preguntas no fueron inocentes, puesto que surgieron luego de una pandemia que obligó a recurrir a la conectividad, en sentido amplio, como instancia necesaria para el desarrollo de la vida en sociedad, especialmente en las actividades educativas que funcionaron en la virtualidad y luego en modalidades mixtas. A raíz de ello, en la comunidad educativa quedaron instalados debates y se implantaron medidas que se inscriben en el currículum oculto de las escuelas acerca del uso de internet que comúnmente se identifica con el uso de los teléfonos “celulares”.

Al parecer ya no es posible desechar la virtualidad, al menos en su totalidad, y volver a la relación analógica de enseñanza y aprendizaje; se impone una situación que interpela al Estado y las políticas públicas.

Posicionamientos frente al problema de la conectividad

Para dar inicio a esta tarea nos situamos desde la perspectiva del derecho a la comunicación y partimos de entender el acceso a internet como parte de los derechos digitales que tiene la población, que deben ser garantizados por las políticas públicas. Los establecimientos educativos tienen un papel preponderante en la concreción de estos

derechos, sobre todo en la tarea de mitigar las brechas o desigualdades que se generan en la población en relación al acceso y uso de internet. En ese sentido entendimos que el foco de atención se posaba, no exclusivamente, pero sí necesariamente, en el acceso a internet que se tiene o no en las escuelas, los dispositivos con los que cuenta la comunidad educativa, y la calidad de los mismos.

El concepto de "acceso" lo utilizamos para definir la capacidad de los sujetos de derecho de disponer del servicio de internet en su área, junto con la apropiación del equipamiento necesario, pero es un concepto bastante anterior a la comercialización de conexión a la gran red. Retomamos así una tradición teórica que originalmente fue utilizada para medir el alcance de las políticas públicas de comunicación en los países del Tercer Mundo, y la adaptamos a los fines de esta investigación.

Para comenzar a desarrollar el concepto, es necesario explicar que existen distintos niveles y tipos de Acceso.

En cuanto a los niveles en el acceso Diego Rossi señala dos: elección y retroacción. "El primer nivel del acceso está dado por la elección. En tal sentido, el ideal de acceso se plasmará con la constitución de una trama de soportes masivos en la que cualquier habitante pueda elegir entre diversas formas de comunicación" (Rossi, 2006, p.5). En tanto que "la retroacción es la posibilidad de interacción entre los productores y receptores" (Rossi, 2006, p.10), concepto inicialmente asociado a la radio y la televisión, pero que, adaptado a la era digital, se puede concebir como un amplio abanico de posibilidades que van desde la gestión de soluciones de problemas de conectividad, hasta la creación y difusión de contenidos de la red.

A su vez, Rossi habla de dos tipos diferentes: el acceso universal y el servicio universal. El primero es aquel que garantiza al menos un servicio básico de telecomunicaciones en cada hogar, a través de la red pública (Rossi, 2016), es decir que los usuarios, si bien no pueden elegir entre proveedores, tienen a su disposición una conexión. Mientras que el servicio universal incluye una variedad de prestaciones, niveles de calidad y es obligante tanto para la red pública, como para los prestadores privados (Rossi, 2016). El acceso con servicio universal se presenta en áreas donde la coexistencia de más de un proveedor genera una relación real de mercado en competencia. La Ley Argentina Digital, aprobada en 2014, definió el Servicio Universal como el conjunto de Servicios de TIC que deben prestarse a todos los usuarios, asegurando su acceso en condiciones de calidad, asequibilidad y a precios justos y razonables.

Recortes en nuestra muestra

Encontramos una razón importante para delimitar el objeto de estudio, tomando como muestra establecimientos educativos de nivel secundario de la Ciudad de San Juan. Según

los trabajos de investigación realizados por Federico Agüero (2020), la capital de la provincia es el distrito con la oferta de conectividad más variada en cuanto a proveedores y calidad de conexión a internet fijo de toda la provincia. Es una localidad que sin dudas cuenta con un tipo de acceso en condiciones de servicio universal, factor que no se repite en otro departamento en su totalidad, y que a los fines de la presente investigación simplifica variables.

Según los relevamientos que publicaba trimestralmente el Ente Nacional de Comunicación (ENACOM), en el segundo trimestre de 2023, la velocidad media de bajada de datos de la provincia era de 20.39 megabits por segundo (mbps), y la penetración del servicio alcanzaba al 47,52 % de los hogares (Enacom, 2023).

A su vez, decidimos realizar el relevamiento mediante la visita a los establecimientos educativos y la entrevista con las autoridades de los mismos, como mecanismo para contrastar la información que brindaba el Ministerio de Educación de la Provincia, sobre los programas de conectividad. Esto nos obligó a realizar un segundo corte en la muestra, reduciendo los cincuenta y tres (53) establecimientos de educación secundaria común, que hay en total en la Ciudad Capital, a una selección de veintiún (21) escuelas, de las cuales en sólo dieciocho (18) se concretó la entrevista. Para ello adoptamos el siguiente criterio: representar los distintos tipos de gestiones, públicas y privadas, contemplar la cantidad de matrícula y la ubicación geográfica de acuerdo a los radios censales.

Tabla 1

		Cantidad de escuelas de Educación Secundaria Común en la Ciudad de San Juan	Gestión Estatal	Gestión Privada
Total de escuelas en la Ciudad de San Juan		53	28	25
Muestra Predeterminada	Inicial	21	11	10
Muestra Concretada	Final	18	10	8

En el momento de elaborar el cuestionario para las entrevistas entendimos que muchos de los conceptos y terminología que se utilizan al abordar la temática, no son de uso común para los usuarios de los servicios de conectividad; por ese motivo es que agrupamos las preguntas bajo dimensiones que entendíamos podían facilitar la charla con los entrevistados. A estas dimensiones que construimos las denominamos: *Conectividad*, *Uso de la Conectividad* y *Equipamiento de TIC*. Este método ayudó a desglosar los objetivos

específicos en variables, indicadores y preguntas que supusimos más concretas y fáciles de responder.

Con dichas consideraciones emprendimos la tarea de describir el estado de conectividad, con el propósito de conocer los mecanismos que se ponen en juego en los diferentes sistemas de gestión y modalidades con el fin de explorar las representaciones sociales e idearios de las distintas comunidades sobre el acceso a internet. Buscamos presentar los datos relevados de forma sistematizada como un aporte para comprender los factores que condicionan el uso y apropiación de la conectividad en las prácticas educativas.

El gran desafío

Una vez que volcamos y ordenamos en una tabla los resultados obtenidos en el relevamiento que realizamos entre julio y diciembre del 2023, entendimos que la palabra que mejor describe la situación de conectividad y su uso en las instituciones de educación media, de la Capital de la Provincia, es *diversidad*.

Encontramos decisiones y soluciones frente al problema del acceso a internet tan disímiles, que en algunas de las categorías que previamente adoptamos para elaborar el cuestionario, nos resultó difícil ordenar las respuestas. A excepción de algunos indicadores como *velocidad* y *tipo de conexión*, que se pueden medir en parámetros comunes para todos los establecimientos, para el resto de las preguntas encontramos una multiplicidad de experiencias y miradas que significaron un gran desafío a la hora de sistematizar.

Sin embargo, podemos destacar ciertos patrones comunes. Por un lado, observamos que entre las personas a cargo de los establecimientos hay conciencia de la necesidad de implementar la conectividad como herramienta pedagógica y didáctica, más allá de la gestión administrativa. Según contaron los directivos, antes de la pandemia el acceso a internet era concebido como un requisito necesario para el manejo del Sistema de Gestión Educativa en sus distintas versiones; no así como indispensable para el desarrollo de las actividades propiamente “educativas”, que se desarrollaban casi exclusivamente en el aula con el apoyo de alguna “pantalla” u otro dispositivo.

En los testimonios se señaló que la pandemia impuso el abordaje de las prácticas pedagógicas en contextos virtuales, lo que estimuló su continuidad en la presencialidad. Sin embargo, en el año 2023 encontramos que cada establecimiento halló una solución particular para el tratamiento del sistema de gestión educativa, el desarrollo de las clases virtuales, sincrónicas o asincrónicas, el reservorio para bibliografías, evaluaciones y demás contenidos escolares. En este sentido podemos destacar que esta diversidad de modos de operar en base a la conectividad, no es sólo resultado de la falta de una normativa que regule desde el Estado las prácticas educativas formales vinculadas a las TIC y al uso de internet, sino

también que existe una amplia brecha entre escuelas de gestión estatal y de gestión privada, en favor de la segunda en casi todas las variables analizadas.

Fue notable la ausencia de rastros de lineamientos comunes para todo el sistema educativo que orientaran el proceso de incorporación de internet en la actividad pedagógica. Ni siquiera las escuelas estatales, alcanzadas por planes de conectividad, adoptan criterios similares en la incorporación de las herramientas digitales. En la gestión escolar descentralizada, muchas decisiones de esta naturaleza se trasladan a la dirección de los establecimientos, cuyos integrantes día a día afrontan otras urgencias. Encontramos miradas divergentes en las formas de pensar la conectividad, las nuevas tecnologías y la educación. Del diálogo con directivos surgieron preguntas que reflejan la existencia de distintos modelos y criterios, como, por ejemplo: “¿Internet y los dispositivos digitales son un mal necesario o una ayuda en el proceso de enseñanza?”, “¿Es la forma de captar la atención de los estudiantes o es una herramienta para potenciar el aprendizaje?”.

La investigadora Cecilia Velea, en su libro “La cocina de la política educativa” dice: “la resolución de urgencias es la tarea a la cual más tiempo le dedican los equipos ministeriales” (2023, p. 51). Esa situación la registramos en las entrevistas y puede ser también una de las razones para entender la diversidad de situaciones que describimos a continuación.

Los resultados

Para describir el estado de conectividad en los establecimientos educativos de la capital de San Juan en el año 2023, analizamos los resultados de las entrevistas realizadas y las volcamos de acuerdo a las dimensiones y sus variables.

Creamos un apartado en el cuestionario con el que intentamos dar respuesta al primer objetivo específico de nuestra investigación: “Describir el estado de la conectividad en las instituciones educativas, sus características y su uso en prácticas pedagógicas concretas.” Consideramos desglosar ese objetivo en dos dimensiones de la actividad educativa relacionada con el acceso a internet, a las que nombramos *conectividad* y *uso de la conectividad*. Para poder describir la *conectividad* construimos las variables: *conexión* (sí o no), *velocidad*, *tecnología*, *proveedor* y *antigüedad de la conexión*. Además, hicimos operativo el concepto de Acceso, que tradicionalmente se utilizó para evaluar el alcance de la Política Nacional de Comunicación, en sus dos niveles, elección y retroacción, para medir la brecha digital en las instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de San Juan, en sus diferentes aspectos.

Para la dimensión *uso de la conectividad* las variables fueron: *comunicación con la comunidad educativa* y *desarrollo de contenidos educativos*.

En respuesta al otro objetivo específico, “Indagar acerca del acceso a dispositivos tecnológicos con conexión a internet que tienen los establecimientos educativos y los diferentes integrantes (o actores) de las comunidades educativas (docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo)”, planteamos la dimensión *Equipamientos en los establecimientos*, con las variables: *equipamiento TIC*, *personal capacitado* y *plataformas*.

Conectividad

En primer lugar, pudimos constatar que todos los establecimientos abordados, dieciocho (18) en total, cuentan con acceso a internet fija de algún tipo.

Las escuelas de gestión estatal poseen el servicio asignado por el Ministerio de Educación Provincial, por lo que sus directivos no tienen posibilidad de elección respecto al tipo y calidad de acceso que obtienen.

En las entrevistas con directivos de escuelas de gestión estatal fue una constante el relato de situaciones donde el servicio no funciona adecuadamente, y ellos deben elevar el pedido, ante quien corresponde, para que intermedie la relación con el Proveedor de Servicio de Internet (ISP). A pesar de los esfuerzos, no siempre el trámite encuentra una solución en tiempo y forma. No obstante, encontramos instituciones donde, mediante la colaboración del personal docente, se formaron “fondos comunes” con los cuales se contrataron ISP más eficientes que se sumaron a la conexión que brinda el Ministerio. Estas acciones, si bien conspiran contra el rol del Estado como garante de la inclusión digital, elevan la calidad del acceso en sus dos niveles, porque amplía la posibilidad de elección del usuario (primer nivel) y mejora la relación entre ellos y los proveedores (segundo nivel: retroacción).

En cambio, en las instituciones de gestión privada no encontramos dichos inconvenientes y, por sus respuestas, detectamos que encuentran en la Ciudad de San Juan una gran variedad de ISP, con diversidad de prestaciones y costos. Incluso algunas instituciones privadas contratan más de una empresa proveedora y/o más de una conexión con la misma empresa, para garantizar que el ancho de banda cubra las necesidades de la comunidad educativa.

Entre los ISP con los que cuentan los establecimientos educativos, indistintamente del tipo de gestión, encontramos las siguientes empresas: Supercanal, Arlink, Movistar, Fibertel, NEC, IO Total, Intersat y On Power.

Sobre el tipo de tecnología que brinda el acceso a internet, que es otra de las variables estudiadas, encontramos que diez (10) establecimientos declararon tener Fibra Óptica (FO), en seis (6) dijeron tener una Conexión Inalámbrica y en dos (2) casos los directivos no supieron responder la pregunta.

En relación a la variable velocidad de la conexión, siete directivos desconocían este dato y el resto reveló mediciones que oscilaron entre los cinco megabits por segundo y el

gigabits. Con estos datos pudimos establecer el promedio de velocidad de navegación de las conexiones a internet por tipo de gestión de los establecimientos de educación media común, del Departamento Capital, y constatar que existe una brecha significativa. El promedio de navegación de todas las escuelas de gestión privada es de 487,34 mbps, mientras que en gestión Estatal es de 41,167 mbps.

Consultamos sobre la antigüedad de la primera conexión a internet que tuvieron las escuelas y en esa variable también encontramos diferencias notables. En la gestión privada declararon que la primera contratación de ISP la hicieron entre los años 2000 y 2017. Los establecimientos “pioneros” explicaron que requirieron internet para las tareas de administración y le dieron uso exclusivo hasta el año 2016, en que fueron incorporando mayores capacidades (ancho de banda), y pudieron utilizarla en el resto de las actividades educativas. En las escuelas de gestión estatal los responsables a cargo, expresaron que tienen acceso entre los años 2015 y 2023, y cinco de ellos no supieron brindarnos información al respecto.

Estos datos marcan otra brecha significativa entre gestiones, ya que cuando la primera escuela de gestión estatal de la Ciudad de San Juan logró tener conexión a internet, más de la mitad de las escuelas de gestión privada contaba con ese servicio.

Uso de la conectividad

Para la segunda dimensión que utilizamos en este objetivo específico, *uso de la conectividad*, construimos las variables: *comunicación con la comunidad educativa y desarrollo de contenidos educativos*.

Encontramos que, en doce (12) de los establecimientos, las autoridades de los mismos habilitan el acceso a la red a toda la comunidad educativa. Sin embargo, sólo en algunos el ancho de banda tiene la capacidad para brindar a los estudiantes una navegación satisfactoria.

En los establecimientos en que no se permite el acceso para toda la comunidad, la razón es que, por la baja velocidad de conexión, priorizan el trabajo de preceptores, secretarios y directivos.

Es importante señalar que, en dieciséis (16) de los dieciocho (18) establecimientos, los directivos resaltaron que la conectividad mejoró la comunicación con las familias, aunque la respuesta destacada fue la de una directora que expresó que “mejoró la inmediatez, pero no la comunicación”. Pareciera hacer eco de algunas de las formulaciones de Z. Bauman en su obra “Los retos de la educación en la Modernidad líquida” donde desarrolla como los vínculos se vuelven cosas, y al igual que ellas, tienen una vida útil y se espera que sirvan sólo durante un lapso determinado, y luego pueden ser desechadas. (2009). En efecto, la modernidad líquida nos prepara para relaciones humanas cada vez más inmediatas y

efímeras, en los vínculos, el trabajo, la educación, etc. No es de extrañarnos que la inmediatez de las TIC acelere el flujo de la información, pero como afirmara la directora entrevistada, la velocidad en las telecomunicaciones no es sinónimo de una buena comunicación, por lo tanto, podemos dudar acerca de que sean realmente efectivas en la interacción de la comunidad educativa.

Respecto a las herramientas digitales que utilizan los directivos y docentes encontramos que predominan las redes sociales no especializadas en educación, como, por ejemplo: Whatsapp, principalmente para coordinación de grupos de trabajo o difusión de novedades; Instagram y Facebook, para la publicidad de fotos y videos de actividades escolares como salidas o actos; y los correos electrónicos que tienen un carácter más formal, para la comunicación con las familias.

Sólo una (1) institución estatal mencionó que mantiene una página web y, como ya se mencionó anteriormente, varios establecimientos de gestión privada tienen plataformas que publican comunicados para las familias con el estado académico de sus estudiantes.

En relación con la variable *desarrollo de contenidos escolares*, detectamos otra brecha entre escuelas de gestión privada y estatal. En primer lugar, no encontramos testimonios de lineamientos a nivel nacional o provincial, provenientes del Ministerio de Educación, por lo tanto, las decisiones que se adoptan son en virtud de dar respuestas a las necesidades inmediatas y también están atravesadas por preconceptos sobre el trabajo en entornos virtuales.

En los establecimientos estatales los directivos comentaron que se tomaron medidas en la pandemia, pero que actualmente no hay un plan institucional y, por lo tanto, es decisión de cada docente subir contenidos, tareas o evaluaciones a un reservorio. En las respuestas confirmaron que algunos profesores realizan ese trabajo, pero ningún directivo manifestó tener datos concretos sobre sus resultados. Una opinión muy escuchada fue que “no se puede avanzar por falta de dispositivos por parte de los estudiantes”.

En el caso de la gestión privada, luego de la pandemia algunas instituciones decidieron terminar con la virtualidad y otras mantuvieron la doble modalidad. En ambos casos subyace una valoración del entorno virtual y sus resultados. La línea divisoria está trazada entre quienes creen que el contenido digital incentiva a los estudiantes, ahorra tiempo y gastos en libros o fotocopias, y aquellos, como contraparte, que observan que pone en jaque los hábitos de estudio tradicionales, necesarios para un buen aprendizaje.

Equipamiento de los establecimientos

El equipamiento de una institución depende necesariamente de los aspectos edilicios, es decir, se requieren ciertos espacios destinados a actividades específicas con recursos y materiales que las hagan posible. Fue por ello que consideramos indispensable y pertinente

indagar respecto a la existencia de Sala de Computación, Biblioteca, Laboratorio, etc., en los que se encontraran dispositivos tecnológicos, tales como computadoras, tablets, proyectores, televisores, etc. Cuando planteamos la pregunta sobre la existencia de la Sala de computación, ocho (8) establecimientos afirmaron contar con una. Tres (3) de ellos son de gestión estatal y uno (1) no tiene conexión a internet en la misma. Del resto de los establecimientos abordados destacamos que encontraron otras soluciones para utilizar las TIC en las aulas. Por ejemplo, un colegio de gestión privada, posee proyectores y wifi en todos los cursos. En las demás escuelas, cuando el docente lo requiere, se trasladan a las aulas los dispositivos que posee la institución (computadoras de escritorio, notebook, smart tv o proyectores), como una especie de gabinete ambulante. Solamente una (1) escuela de la Ciudad Capital, de gestión estatal, no cuenta con equipo de sonido, proyector o televisor para actividades educativas en clase o en actos escolares.

Sobre el personal dedicado a la utilización de las TIC (resguardo del material, control de su uso y devolución de los mismos) y la gestión de la conectividad, los directivos de diez (10) instituciones comentaron que al menos una persona tiene a cargo esta tarea junto con otras funciones. En nueve (9) de las escuelas son docentes que recibieron algún tipo de capacitación formal, y en una (1) es un personal de maestría quien se ocupa del mantenimiento de la red y las TIC, por iniciativa y formación autodidacta. De las diez personas mencionadas a cargo de la conectividad, sólo dos de ellas trabajan exclusivamente en el mantenimiento de las redes.

Respecto al uso de plataformas o sitios web que permiten a los docentes crear aulas virtuales, subir tareas, bibliografía o evaluaciones, de los dieciocho (18) establecimientos abordados, seis (6) afirmaron utilizarlas como herramientas incorporadas al servicio educativo. Mediante éstas además notifican las calificaciones, asistencias y conducta, a los estudiantes y sus familias. Del resto de las escuelas, tres (3) comentaron que implementaron plataformas durante la pandemia de Covid 19 y actualmente dejaron de usarlas. En las demás, el uso de aulas virtuales, plataformas de acceso libre como classroom, drive, etc., queda en la decisión de cada docente.

En esta variable la brecha vuelve a ser notable entre las gestiones. En privada, de ocho (8) escuelas encuestadas, seis (6) tienen una plataforma para trabajar con contenidos educativos. Mientras que, en estatal, de diez (10) escuelas encuestadas, ninguna tiene como requisito institucionalizado la utilización de plataformas para contenidos educativos y para el cursado.

Heterogeneidad y desigualdad

Los resultados del estudio sobre la conectividad en las escuelas secundarias de nivel medio en la Ciudad de San Juan en el año 2023, y su incidencia en las prácticas pedagógicas,

muestran datos significativos y preocupantes. A la luz de ellos podemos afirmar que existen grandes brechas en el acceso a internet entre los establecimientos educativos, tanto en el nivel de elección y en el de retroacción (Rossi, 2016) atravesadas por el tipo de gestión, los recursos y la capacitación del personal que posee cada uno. Los datos son contundentes y exponen situaciones que no son nuevas, cuyos orígenes sin duda se deben a múltiples causas, pero son parte de las representaciones sociales que circulan al interior de las instituciones y en la comunidad educativa acerca de la conectividad y el uso de tecnologías digitales.

Un factor que hace a la diferencia en los accesos a los servicios de internet fue la calidad de la conexión. Las escuelas de gestión estatal utilizan los servicios que provee el Ministerio de Educación, donde el promedio de velocidad de navegación es de 41,167 mbps, según los datos que obtuvimos. Esa prestación, que no alcanza a cubrir las necesidades de conexión de toda la comunidad educativa, en algunos casos también tiene problemas de estabilidad que dificultan las tareas administrativas. A raíz de ello encontramos instituciones en donde el personal realiza una colaboración económica para contratar el servicio de acceso a una red más eficiente.

En los establecimientos de gestión privada, el acceso a redes de internet es una transacción comercial entre empresas, y por ser la Ciudad Capital un área con múltiples ofertas de proveedores, es una operación más ágil y fácil de adaptar según las necesidades de la institución. Pudimos medir un promedio de velocidad de navegación de 487,34 mbps, en estos casos.

En virtud de estos datos, podemos afirmar respecto a la elección de la red, que es uno de los niveles en que se mide el Acceso, que para las escuelas de gestión privada hay Servicio Universal, mientras que para las de gestión estatal no, si bien tienen Acceso Universal a internet.

Respecto a la retroacción, el otro nivel en el que se mide el Acceso, en el caso de las instituciones de gestión privada tienen la posibilidad de discutir condiciones del servicio con sus proveedores, como también contratar plataformas para la gestión administrativa y la creación de contenidos educativos virtuales. Las instituciones de gestión estatal no tienen esa posibilidad, no obstante, en iniciativas aisladas la comunidad las busca.

Registramos otra situación que se reiteró en varias ocasiones en las entrevistas con directivos de instituciones: algunos de ellos desconocían información básica de la red, como el nombre del prestador, la velocidad de conexión o el tipo de tecnología utilizada. Esta circunstancia, que también es parte de las representaciones sociales sobre el acceso a internet en las instituciones educativas, representa la contracara del punto anterior; así como hay una búsqueda de caminos para mejorar la elección y retroacción en el acceso, hay

desconocimientos que pueden ser síntomas de múltiples situaciones que relegan la implementación de internet en la actividad educativa.

Al momento en que consultamos sobre la velocidad de conexión, siete (7) directivos desconocían el dato; la misma situación se repitió ante la pregunta sobre la antigüedad de la primera conexión, la empresa proveedora y la velocidad de conexión. Esa situación no es exclusiva de una gestión, sea estatal o privada, y en los casos en los que pudimos obtener todas las respuestas, el/la entrevistado/a pudo contestar luego de consultar a un encargado del tema u otro integrante de la comunidad que conocía más del asunto.

Hay una gran variedad de situaciones que puede justificar el desconocimiento, pero sin duda es un dato a tener en cuenta y expresa una calidad en la interacción entre usuario y proveedores del servicio.

Observamos que los equipos de dirección con más integrantes dedicados a la conectividad lograron mejores gestiones en el acceso a internet. También notamos que la capacitación formal no fue en sí misma una barrera, ya que de una u otra manera el personal que se aboca a la tarea ha accedido al conocimiento necesario para gestionar la red. Lo que sobresale en ambas gestiones, es que no abundan los cargos específicos, dentro de la plantilla escolar, que se aboquen a la gestión de la red y la conectividad en relación con la actividad pedagógica; y quienes lo realizan lo hacen mientras comparten su tiempo con otras tareas.

Por último, en cuanto a contenidos escolares y el uso de plataformas, reafirmamos la brecha entre gestión estatal y privada. Directivos de ambas gestiones expresaron que no recibieron lineamientos o “bajadas” generales desde el Ministerio de Educación, y las diferencias son notables.

En las escuelas estatales la implementación de plataformas digitales depende de la iniciativa de cada docente. Entre los comentarios destacan, como dificultad para su implementación más extendida, la falta de dispositivos para los estudiantes. Incluso en las escuelas alcanzadas por planes de conectividad mediante los cuales se distribuyeron equipos portátiles, abundan las razones para que los estudiantes los guarden en sus casas y no los trasladen a las aulas.

Por el contrario, en la gestión privada, la presencia de plataformas digitales con servicios personalizados para las necesidades de la institución es una práctica extendida. Algunos establecimientos ya contaban con estas antes de la pandemia, y luego siguieron usándolas para trabajos asincrónicos, notificaciones de evaluaciones e informes de asistencia y conducta.

Conclusiones abiertas a nuevos cuestionamientos

Para concluir es necesario realizar varias reflexiones en torno al contexto actual, caracterizado por la proliferación de dispositivos móviles y la digitalización de contenidos, teniendo en cuenta que, como señala Axel Rivas (2019), desde el año 2017 en América Latina se produjo un importante ascenso en el porcentaje de celulares conectados a internet. Los celulares ingresan a la vida escolar en el nivel secundario, con autorización o no de los docentes que establecen sus propias políticas de uso de los mismos. Sin embargo, como se ha podido estudiar a lo largo de este trabajo de investigación, la desigualdad sigue siendo un problema que se sostiene a nivel de las instituciones educativas, dada la heterogeneidad en el acceso a la conectividad y en las prácticas pedagógicas que habilita y que son necesarias en una época signada por las telecomunicaciones y la producción de contenidos digitales. El currículum oficial, a nivel nacional y provincial, incorpora materias como Educación Digital, Programación y Robótica, lo que implica necesariamente la introducción al mundo digital, pero se hallan varias problemáticas a nivel de infraestructura, como hemos visto, sobre todo en las escuelas de gestión estatal.

Este contexto heterogéneo, considerando no sólo la desigualdad entre escuelas de gestión estatal y gestión privada, sino las diferencias entre escuelas de gestión estatal y entre escuelas de gestión privada, demuestra la brecha en el acceso a recursos y materiales, pero también la ausencia de lineamientos curriculares comunes respecto al uso de la conectividad para el desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas. Porque incluso en aquellas escuelas donde se tiene mayor acceso, se percibe una sensación de rumbo incierto, de falta de objetivos precisos y compartidos por las instituciones educativas respecto a la incorporación del mundo digital en las aulas. Como plantea Veleda (2023) “la mejora educativa no depende únicamente de la implementación de políticas, sino de cómo estas políticas son llevadas a cabo, destacando el papel crucial de las provincias en la administración del sistema educativo argentino” (p. 55). Los estados provinciales tienen a su cargo la gestión de escuelas y de las condiciones laborales de los docentes, lo que representa un desafío, considerando que sus capacidades y gobernabilidad estarán también determinadas por las relaciones y consensos con el estado nacional. Por lo tanto, impacta también en las brechas digitales presentes en sus territorios (Veleda, 2023). A su vez Axel Rivas enfatiza en la carencia de un plan nacional que permita transformar la tradicional estructura del sistema educativo y que se oriente a pensar en un nuevo sujeto del aprendizaje, una nueva concepción de las aulas, de la cultura escolar y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que incorporan las TIC y la conectividad (2019).

Es interesante la lectura que hace Rivas sobre los cambios que han operado a nivel social y cultural, y cómo los sistemas educativos han dado continuidad a sus prácticas tradicionales alejándose cada vez más de aquellos a quienes intenta recuperar, los

estudiantes. Plantea el debilitamiento de la influencia de la escuela en la vida de los jóvenes y cita a Dubet y Masucelli respecto a la distancia que se produce entre la cultura de masas y la cultura escolar, como dos mundos sin contacto, sin relaciones. Se incorporan computadoras, pantallas, tablets, en las escuelas, pero no hay una real transformación respecto de la esencia de la estructura escolar.

Esta investigación nos posiciona en dos nuevos interrogantes que aún distan de encontrar respuesta, ya que se requiere del consenso social, de políticas educativas que propicien la igualdad de oportunidades en el acceso, de capacitación docente y de un nuevo enfoque de la enseñanza, un nuevo paradigma que entienda las TIC y la conectividad como contenidos prioritarios en el siglo XXI. Estas preguntas son: ¿Qué transformaciones debemos realizar en los actuales sistemas educativos para situarnos en el presente y en el futuro de nuestros estudiantes, para brindarles herramientas conceptuales y técnicas que les permitan apropiarse de la realidad como sujetos críticos?

¿Cómo conciliamos el mundo digital con el mundo y la lógica de los sistemas educativos basados en la presencialidad, en las aulas físicas, en el diálogo y la interacción sincrónicos en tiempo y espacio, para aprender a concebir la conectividad como una herramienta, un recurso que no debe sustituir sino complementarse con las formas de comunicación que han potenciado el desarrollo de sociedades democráticas, orientadas a alcanzar la justicia social?

En conclusión, el diagnóstico que aquí se presenta pretende ser un primer paso en el camino que resta por recorrer.

Referencias bibliográficas

- Agüero, F. (2020). Brechas en el acceso a internet en San Juan. Acceso a Internet Fija en la Ciudad de San Juan. Análisis de la red física desde el paradigma del Derecho a la Comunicación, período 2019. Actas de *Periodismo y Comunicación*, Vol. 6, N.º 2, octubre 2020
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. GIDES A
- Enacom (2023). *Datos Abiertos. Acceso a internet fija 2023T203*.
<https://indicadores.enacom.gob.ar/informes-provinciales>
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación? Las nuevas batallas del Estado y el mercado en la era de los algoritmos*. Siglo XXI Editores
- Rossi, D. (2016). *Acceso y participación: el desafío digital entre la garantía de derechos y la restauración desreguladora*. Universidad de Buenos Aires.
- Veleda, C. (2023). *La cocina de la política educativa*. Siglo XXI Editores

La terminalidad educativa que posibilita el Plan Fines III en el departamento de Ullum

Sofía Pi
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente trabajo académico presentado en el I Encuentro Bienal de Divulgación Científica en Educación, corresponde a la tesis de grado titulada “La terminalidad educativa que posibilita el Plan Fines III en el departamento de Ullum” que fue defendida en el mes de marzo de 2023 para la titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Para realizarla se tomó como base el tema “políticas educativas” y es una investigación que nos invita a repensar críticamente acerca de los conceptos de inclusión educativa, igualdad de oportunidades, trayectorias educativas y sobre todo derecho a la educación.

La finalidad fue indagar acerca de las posibilidades que ofreció el Plan Fines III para completar la terminalidad educativa en aquellos egresados de la cohorte 2019, focalizándonos específicamente en una sede que posee el departamento de Ullum de la Provincia de San Juan. Esta sede es el CENS Ullum, ubicado en el edificio de la Escuela Elvira Riestra de Lainez, calle Valentín Ruiz s/n de la ciudad cabecera del departamento, Villa Ibañez.

El Plan Fines o Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios es una de las políticas educativas que, considero, ha generado un impacto importante en cuanto a la terminalidad de la educación obligatoria. El mismo fue puesto en marcha en el año 2008 y responde a los objetivos de la Ley de Educación Nacional 26.206 que hacen referencia a la inclusión, la justicia social y la diversidad educativa. Es decir, el Plan se inaugura como una propuesta de democratizar la educación y ofrecer alternativas a jóvenes y adultos para concretar su escolarización formal asegurando no solo el ingreso sino su permanencia y egreso. Puede inferirse, por lo tanto, que a pesar de que la obligatoriedad de la educación formal implica la finalización del nivel secundario, aún es un gran desafío su democratización en cuanto a la permanencia y egreso del mismo.

Este Plan contó desde sus inicios con varias ediciones. Este trabajo, en particular, está centrado la edición III destinada a aquellas personas mayores de 28 años que hubieran culminado la primaria y desearan ingresar al nivel secundario o bien que habiendo realizado un abandono prematuro de la escolaridad media desearan retomar. Es decir, es un Plan orientado específicamente a la población de adultos, por lo que la franja etaria de los egresados que se investigó fue de 29 a 42 años, aunque a priori el rango se había definido entre los 28 a 60 años.

Algunas de las inquietudes que se trataron de responder a lo largo del trabajo fueron: ¿Qué factores operaron como condicionantes para que las trayectorias escolares previas del egresado fueran interrumpidas? ¿Qué motivaciones tuvo un adulto de entre 28 a 60 años para retomar sus estudios y terminar la escuela media? ¿Qué modificaciones tiene el curriculum escolar y la carga horaria del Plan Fines III en relación a las escuelas comunes? ¿Qué contención y acompañamiento se brinda desde la comunidad educativa del Plan Fines III para con los estudiantes, desde sus comienzos hasta su fecha de egreso?

Estos interrogantes permiten plantearse la siguiente hipótesis preliminar: la flexibilidad en el formato del Plan Fines III fue determinante para garantizar la terminalidad educativa de aquellos egresados de la cohorte 2019 que no pudieron completar su escolaridad en el tiempo estipulado por la educación obligatoria. Esta investigación, por lo tanto, responde a los siguientes objetivos:

General: Indagar acerca de las posibilidades que ofreció el Plan Fines III para completar la terminalidad educativa en aquellos egresados de la cohorte 2019, focalizándonos específicamente en la sede del CENS Ullum que posee el departamento Ullum de la Provincia de San Juan.

Específicos:

-Identificar los factores que operaron como condicionantes para que las trayectorias escolares previas del egresado fueran interrumpidas.

-Comprender las motivaciones que tuvo un adulto de entre 28 a 60 años para retomar sus estudios y terminar la escuela media.

-Comprender las modificaciones que tiene el curriculum escolar y la carga horaria del Plan Fines III en relación a las escuelas comunes.

-Indagar acerca de la contención y acompañamiento de la comunidad educativa del Plan Fines III para con los estudiantes, desde sus comienzos hasta su fecha de egreso.

Desarrollo

Para ahondar en esta investigación, de tipo cualitativa, se realizó un estudio de caso con la técnica de abordaje de la entrevista en profundidad de tipo semiestructurada. Se eligió la metodología cualitativa dado que la misma es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas, por lo que permite una amplia aproximación de los fenómenos sociales. Este proceso de investigación consiste en entrar en la vida cotidiana, donde ocurre la situación social que se estudia y tomarla como un proceso de interacción entre el investigador y los participantes del hecho estudiado. A través de esta metodología se obtuvieron datos menos estructurados y se pudo conocer el mundo social describiendo, comprendiendo y explicando el fenómeno social que fue analizado (Hernández Sampieri, 2014).

Las entrevistas fueron realizadas a cinco egresados del Plan Fines III, a tres docentes, al coordinador y a una referente de otras sedes de Plan Fines de la zona. Las entrevistas se efectuaron durante el mes de marzo de 2021 en el propio departamento Ullum. Desde estos participantes se pretendió conocer su opinión y su propia perspectiva para ahondar sobre la experiencia de completar la terminalidad educativa y las posibilidades que brindó este Plan de finalización de estudios. Cabe aclarar que el periodo en el que se realizó la investigación fue durante la pandemia por Covid 19, por lo cual, se extremaron los cuidados de higiene y distanciamiento. El acceso a la institución educativa en dicho contexto tan particular me fue posible, ya que, me encontraba trabajando como docente de la misma en el CENS. Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento de los participantes y luego desgrabadas de forma textual para la posterior triangulación de datos.

El CENS Ullum, donde se ubica la sede analizada del Plan Fines III, se puede caracterizar como un centro de oportunidades educativas del departamento Ullum, ya que, cuenta con una oferta educativa para jóvenes y adultos diversificada y adaptada a las necesidades de sus estudiantes. Pertenece a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) que tal como lo plantea la LEN 26.206 en su artículo 46 está “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar[...] a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).

Además de ofrecer la cursada tradicional del CENS, funciona como Escuela Referente que coordina varias sedes de Plan Fines de la zona y en otros departamentos, aparte de la que se ubica en su propio edificio. La oferta educativa del Plan Fines está incluida en la línea que denominamos “planes y programas” dependiente de la EPJA; estar encuadrado en esa categoría implica que “no están en cabeza de establecimientos, carecen de planta orgánico-funcional y sus cargos no son estables” (UNIFE, 2018, p.17).

Este programa fue creado por la Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación y la Resolución 66/08 del Consejo Federal de Educación. Se inauguró como una propuesta de democratizar la educación y ofrecer alternativas a jóvenes y adultos para concretar su escolarización luego de una experiencia de abandono o interrupción de sus trayectorias escolares. Dicha propuesta, que es enriquecedora en el marco de la EPJA ofreciendo un formato flexible en relación a las escuelas comunes, se puede caracterizar desde los grados de formalización. Esta noción reemplaza a la vieja denominación de la educación de adultos como “no formal” que implicaba una connotación negativa y desvalorativa para aquellas experiencias que se consideraban como “alternativas” a la educación tradicional (Sirvient et al., 2006). En este sentido, el Plan Fines lleva a su mando la bandera de inclusión, debe

entenderse a la misma como “un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos” (Gentili, 2009, p.35).

Adentrándonos en el marco teórico y en los resultados de la investigación debemos analizar en primera instancia el concepto de trayectorias educativas, que hace referencia a itinerarios o recorridos previstos por el sistema escolar que implican la expectativa de ser cumplidos por los alumnos (Terigi, 2010). Sin embargo, lejos de tener un recorrido lineal por el sistema educativo en el que los sujetos ingresan, permanecen y egresan según la trayectoria teórica, los sujetos educandos de esta investigación atravesaron por trayectorias reales no encauzadas que responden a modos heterogéneos, variables y contingentes de transitar por el sistema educativo (Terigi, 2010). En este sentido, estos itinerarios realizados por los participantes dan cuenta de que, si bien hay una oferta de servicios educativos que se pretende “democrática”, los sujetos no permanecen en el sistema o bien son expulsados del mismo.

En relación a esta discriminación mencionada, podemos decir que la escuela tiende a utilizar un lenguaje que se corresponde con un código elaborado ante lo cual las clases trabajadoras, por su *habitus* y su capital cultural, se enfrenten a situaciones de extrañamiento en la institución escolar en tanto dificulta que las clases más desfavorecidas en el plano socioeconómico adquieran el lenguaje que esta pauta, y constituye un punto de partida para determinar las trayectorias escolares (Bernstein, 1988; Bourdieu, 1987).

Entre las motivaciones para volver a estudiar y retomar el nivel secundario la expectativa de buscar un mejor trabajo o mejorar un puesto laboral siempre estaba presente en los egresados del Plan Fines. En este sentido, podemos decir que las expectativas laborales puestas en el título secundario responden al fenómeno de devaluación de las credenciales educativas (Tedesco, 1987), se requiere de mayor preparación académica para acceder a los mejores puestos de trabajo por lo que cada vez es más acelerada la competencia por obtener dichas credenciales que ofrece el sistema educativo. Los mejores puestos de trabajo siempre están reservados para el que tiene mayor preparación, para la clase dominante que reafirma la idea de la función reproductora del orden social que tiene el sistema educativo. Aquí el Plan Fines marca una diferencia fundamental respecto a esta función, ya que, trabaja con aquellos sujetos adultos que no cumplen la edad cronológica que pauta el sistema educativo, que nadie buscó cuando abandonaron la escuela y que, a su vez, quedaron fuera de la lógica del mercado laboral entrando en el circuito más bajo de devaluación de las credenciales educativas.

Otra de las motivaciones para terminar era la necesidad de dar el ejemplo a los hijos, a la familia y ayudar a los hijos menores con las tareas escolares. Encontrar en la familia el apoyo y la motivación para seguir estudiando y lograr la meta de egresarse es un punto

fundamental para la trayectoria escolar de los sujetos “egresados” analizados. La familia deposita expectativas, enojos, temores, orgullo, ansiedades y prejuicios sobre cada uno de sus miembros y en particular sobre su inserción en el sistema educativo. La familia determina qué se espera en términos de logros académicos y expectativas a futuro (INFOD, 2020). Por otro lado, la necesidad de concretar una superación personal siempre estaba presente en los discursos. Asimismo, varios de los egresados entrevistados expresaron que tienen expectativas a futuro de seguir estudiando una carrera de nivel superior o, por lo menos, han pensado en la posibilidad de concretar ese sueño.

Como expresa Burgos (2016), el éxito de la propuesta educativa es la reducción de los tiempos escolares teniendo una menor carga horaria y frecuencia que la de los CENS. Con el Plan Fines en 18 meses se culmina con el trayecto educativo para la obtención del título de nivel secundario con horarios que son flexibles. Por lo cual, este formato de estudios es, a su vez, compatible con las tareas del hogar, el cuidado de la familia y los trabajos, tareas que todo adulto lleva adelante.

Bajo esta gramática escolar -que se refiere a la manera en que las escuelas dividen el tiempo, el espacio, el sistema de calificaciones, la asignación de grupos y aulas y maneras particulares de construir los vínculos (Linás, 2011)- los docentes llevan adelante una tarea superadora donde la contradicción educador-educando y la asimetría cobran un nuevo significado; el conocimiento se construye desde el diálogo y la transposición didáctica se realiza adaptada a la realidad local y particular de los estudiantes que ampliaremos en los siguientes apartados. Para elegir a un docente que trabajará en este programa educativo uno de los requisitos que se tiene en cuenta es la llegada del docente a la comunidad vecinal de la zona; es decir, la impronta barrial, el encuentro con el “otro par”, con el vecino, el amigo, el familiar, el conocido que pertenece a la misma comunidad; lo cual refuerza el sentido de pertenencia y se constituyen redes de apoyo que actúan de contención.

El docente aparece bajo la figura del “tutor”; en este caso la “función tutorial” hace referencia a un docente que no solo enseña, sino que también acompaña, incentiva, valora las interacciones de sus estudiantes, construye apoyos y andamiajes, incorpora la dimensión emocional en su trabajo y no solo la disciplinar. Se busca en este sentido propiciar un espacio de solidaridad, de compañerismo, y que el estudiar y aprender con “otros” sea una experiencia amena. (Castelao y Faierman, 2015; Dabenigno, 2014; Adinolfi Greco, S. et al., 2021).

Por otra parte, los referentes del Plan Fines piedra angular del programa, vienen a ser como líderes barriales que actúan como nexo entre la sede del Plan Fines y los estudiantes; consiguen los materiales de estudio, los edificios donde funcionará la sede, gestionan administrativamente con el Ministerio de Educación todo lo necesario para su apertura, piden ayuda a las entidades de gobierno, buscan a los docentes tutores adecuados, etc. En

definitiva, recurren a mecanismos de solidaridad barrio o interinstitucional (Burgos 2016; UNIPE, 2018).

Entre estos mecanismos de solidaridad o redes de apoyo que permiten el funcionamiento del programa un rasgo muy importante es la grupalidad, por lo cual, puede inferirse que se potencian las relaciones entre pares. Tal como sostiene Frigerio et al. (1993), cuando abunda el espíritu fraterno entre los miembros o la percepción de los vínculos como amistades existen rasgos de cultura institucional como cuestión de familia. Esta forma de sostener la grupalidad en el Plan Fines III da cuenta de una fuerte presencia de la dimensión vincular que “incluye todas aquellas tareas relacionadas con el apoyo y enriquecimiento de las relaciones [...] haciendo de esta una experiencia significativa para el aprendizaje de vínculos pluralistas y democráticos, basados en la solidaridad y el respeto mutuo” (INFOD, 2020, p.5).

Por esto, debemos hablar de la conformación de lo grupal y la cohesión del grupo que remite a la unión que existe entre sus miembros y que hace que el grupo no se disuelva, en parte gracias a los objetivos y metas comunes compartidas y la atracción hacia las formas de actuar y comportarse de los otros miembros del grupo (Urbano y Yuni, 2006). Esta meta común compartida era la posibilidad de terminar la escuela secundaria, de obtener el título de dicho nivel educativo y de ser un ejemplo para sus familias y su comunidad.

Estos relatos dan cuenta de la percepción de las relaciones entre los actores educativos como vínculos de parentesco. Se perciben de este modo rasgos de una cultura institucional como cuestión de familia (Frigerio et al., 1993) que sucede cuando las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa se asemejan a las estructuras de parentesco; se trata sobre todo de vínculos afectivos fundados en el esfuerzo voluntario de sus miembros que reciben como compensación el reconocimiento afectivo del otro. Este es otro rasgo de la dimensión vincular, que habíamos mencionado, en la que se toman a los vínculos con “otros” como apegos o lazos afectivos fundados en la vida social (Bowlby, 1998; Pichón Riviére, 1980).

Vemos entonces que sostener la trayectoria en el Plan Fines y llegar a culminarla no solo fue posible gracias a las motivaciones de los alumnos sino a la confianza que depositaron en ellos los docentes, lo cual tiene un impacto emocional sobre todo en la construcción de la autoestima y de imaginar un futuro teniendo el título secundario. En los alumnos esto conlleva demostrar una cuota de esfuerzo y voluntad, es decir un esfuerzo para “salir adelante” más allá de sus responsabilidades personales (carga de familia, trabajos, etc.), la voluntad de sostener su escolaridad a pesar de las dificultades (Nobile, 2011).

Conclusión

Respondiendo a los interrogantes que nos planteamos en un inicio, en primera instancia, nos habíamos preguntado ¿qué factores operaron como condicionantes para que las trayectorias escolares previas del egresado fueran interrumpidas? Esta pregunta estaba orientada al objetivo de identificar aquellos factores que fueron determinantes para provocar dicha interrupción. Por las respuestas obtenidas, los actuales egresados del Plan Fines interrumpieron previamente su escolaridad por causas laborales, familiares, de autoestima, de lejanía con las escuelas y de rebeldía adolescente.

Por otra parte, respondiendo a la pregunta ¿qué motivaciones tuvo un adulto de entre 28 a 60 años para retomar sus estudios y terminar la escuela media? Esta pregunta estaba orientada al objetivo de comprender aquellas motivaciones de los participantes y, entre los datos obtenidos, pudimos comprender que las mismas estaban centradas en la necesidad de acceder a un mejor puesto de trabajo, dar el ejemplo a los hijos y ayudarlos con las tareas escolares, defenderse de discriminaciones de otros, motivos de superación personal y de comenzar una carrera de nivel superior.

Seguidamente, nos habíamos preguntado ¿qué modificaciones tiene el curriculum escolar y la carga horaria del Plan Fines III en relación a las escuelas comunes? El objetivo estaba orientado a comprender dichas modificaciones y, por lo que pudimos investigar, en cuanto a la carga horaria escolar los tiempos de cursada se reducen a comparación de las escuelas comunes al ser un régimen semipresencial con asistencia de dos días a la semana; la cantidad de años de estudio también se reduce, ya que, en 18 meses y 12 materias rendidas se termina con el trayecto y se obtiene la finalización del nivel. En relación a la propuesta de contenidos de enseñanza, por su parte, se hace hincapié en el trabajo sobre contenidos priorizados que, además, los docentes tienen la libertad de adaptarlos al contexto y a la particularidad de cada grupo de alumnos situados en su ámbito de pertenecía y laboral.

Por último, respondiendo a la pregunta ¿qué contención y acompañamiento se brinda desde la comunidad educativa del Plan Fines III para con los estudiantes desde sus comienzos hasta su fecha de egreso? Dicho objetivo era indagar acerca de dichas actitudes que, como pudimos investigar, conformaron un punto crucial en el éxito de la propuesta educativa siendo fundamental el sostén del equipo de gestión y de los tutores para con los estudiantes. En ese sentido, la dimensión vincular cobra un significado particular, ya que, los vínculos que se construyen se asimilan a estructuras de parentesco y al voluntarismo.

Luego de realizar este cotejo, fruto de un análisis exhaustivo sobre la trayectoria escolar de los sujetos educandos que retomaron y culminaron su escolaridad gracias al Plan Fines III, podemos inferir ciertas anticipaciones de sentido en nuestra investigación que giraron en torno a que la flexibilidad en el formato del Plan Fines III fue determinante para garantizar la terminalidad educativa de aquellos egresados de la cohorte 2019 que no

pudieron completar su escolaridad en el tiempo estipulado por la educación obligatoria. En este sentido, la problemática de la terminalidad de la educación obligatoria y la necesidad de completarla asume, por medio del Plan Fines en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, una respuesta: el cambio de formato y la dimensión vincular de los sujetos. Estos dos componentes vienen a reivindicar una deuda social que tenía el Estado con el pueblo que era la necesidad de cumplir con el derecho a la educación garantizando la obligatoriedad escolar hasta el último año de la escuela secundaria, tal como lo marca la Ley de Educación Nacional 26.206. Sin embargo, a pesar de marcar un hito importante en materia de derechos e inclusión, esta ley y las legislaciones que la acompañaron fueron imprimiendo una gran brecha entre la teoría y la práctica, es decir entre lo que propone la ley y lo que efectivamente sucede en las aulas.

De esta manera, si bien las innovaciones que propone el Plan Fines no eliminan las problemáticas educativas de la escuela secundaria o no revierten las consecuencias del truncamiento de las trayectorias escolares, sí constituyen una esperanza para imaginar un posible un cambio que se adapte a los tiempos actuales y a los sujetos. El desarrollo de una educación descolonizada y popular donde los sujetos eliminados y ausentes del sistema educativo formal toman su lugar y ejercen la resistencia mediante la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la propuesta del Plan Fines implica un nuevo comienzo, un nuevo mundo posible propuesto justamente por los oprimidos que resistiendo tienen una nueva posibilidad de aprender en contextos de vulnerabilidad.

Finalmente, podemos decir que en el marco de la expansión y masificación de la escuela la pretendida igualdad que pregonaba la escuela sarmientina se tradujo en desigualdades que fueron ocultadas, silenciadas y marginadas. Sin embargo, y en el marco de nuevas propuestas de educación que combinan nuevos formatos, horarios, diversidades y contenidos es posible acercarnos a la tan ansiada educación como derecho. Esto es posible de sostener, asimismo, por una gran cuota de voluntarismo que ejercen los docentes y el equipo de gestión del Plan Fines, así como también la potencialidad de establecer redes de trabajo y vínculos solidarios. Sobre estos últimos es de crucial importancia el encuentro con el otro par y la impronta barrial en esta experiencia educativa popular que encuentra su fundamento en la grupalidad y la militancia.

Estas pequeña y gran experiencia educativa que ocurre a 35 km. de la Ciudad de San Juan en una escuela pequeña con acciones pequeñas pero, a la vez, inmensas, hoy quedan inmortalizadas en las palabras de los participantes que se expusieron en este trabajo. Tal como diría Eduardo Galeano “Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”; este cambio ya empezó y tiene nombre: “Plan Fines III del CENS Ullum”, un lugar donde se construyen los sueños; donde aquellos sujetos que

quedaron invisibilizados por la escuela moderna tienen nombre, están de pie y están luchando por un mundo mejor y más justo.

Referencias bibliográficas

- Adinolfi Greco, S. et al. (2021). *Clase 3: El lugar del otro y de los vínculos en tiempos de aislamiento. En Instituto Nacional de Formación Docente [INFOD]. La función tutorial y el acompañamiento a las trayectorias en tiempos de pandemia.* Ministerio de Educación de la Nación.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Akal- Universitaria.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida.* Paidós.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Burgos, A. (2016). El Plan Fines: un análisis de los aportes y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. IX Jornadas de Sociología de la UNLP. Buenos Aires, Argentina.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76743/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castelao, N. y Faierman, F. (2015). *Saberes compartidos. Apuntes de trabajo para estudiantes Fines.* Ministerio de Educación de la Nación.
- Dabeningno, V. et al. (2014). Dispositivos tutoriales en la educación secundaria: Polifonías y disonancias en las voces de los actores escolares. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Ensenada, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4554/ev.4554.pdf
- Frigerio et al. (1993). *Las instituciones educativas cara y ceca: herramientas para su gestión.* Troquel.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista iberoamericana de educación*, 49, 19-57.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* McGrawHill
- Instituto Nacional de Formación Docente [INFOD]. (2020). *Clase 5. Las familias y el acompañamiento a las trayectorias escolares. Aportes de las tutorías a la convivencia y participación en la vida escolar.* Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti. *Variaciones sobre la*

- forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 125-154). Homo Sapiens Ediciones.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 179-204). Homo Sapiens Ediciones.
- Pichón Riviére, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Nuevas Visión.
- Resolución CFE N° 66/08 (2008). Consejo Federal de Educación.
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/66-08.pdf>
- Sirvient, M. et al. (2006). Revisión del concepto de educación No Formal. En *Cuadernos de cátedra de educación no formal*. OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Tedesco, J. (1987). *El desafío educativo*. GEL-FLACSO.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de apertura, ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, Argentina. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional [UNIPE] (2018). *Investigación evaluativa del Plan Fines II*. Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_0.pdf
- Urbano, C. y Yuni, J. (2006). *El trabajo grupal en las instituciones educativas. Herramientas para su análisis*. Editorial Brujas.

Perfil y Motivaciones de los Estudiantes del Profesorado en Geografía: Un Análisis Multidimensional de Expectativas, Obstáculos y Condiciones Socioeconómicas

Noelia Arce
Elida Romina Martelli
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El Profesorado en Geografía de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) enfrenta una matrícula decreciente en comparación con otras carreras de la misma facultad. Con una duración teórica de cinco años y un promedio de ocho años reales para la graduación, esta carrera exhibe desafíos particulares en términos de perfil y trayectoria estudiantil. El presente artículo busca analizar las características demográficas, socioeconómicas y motivacionales de sus estudiantes, identificando expectativas y obstáculos a lo largo de su formación.

Planteo teórico-metodológico

Para comprender el perfil de los estudiantes, se adoptó un enfoque metodológico mixto. La investigación combinó entrevistas con docentes y con autoridades del departamento de Geografía, una encuesta estructurada aplicada a 43 estudiantes y un análisis estadístico de los datos recolectados. Las variables analizadas incluyeron edad, género, situación laboral, nivel educativo de los padres, motivaciones para elegir la carrera, expectativas profesionales y dificultades enfrentadas.

La encuesta incluyó preguntas cerradas y escalas tipo Likert para medir percepciones y experiencias. Los resultados fueron analizados mediante estadística descriptiva, integrando los hallazgos con información cualitativa obtenida en las entrevistas.

Resultados

Características demográficas y socioeconómicas

La mayoría de los estudiantes proviene de departamentos con alta urbanización (Figura 1), lo que podría indicar una mayor accesibilidad a la universidad desde zonas cercanas a los principales centros educativos y económicos. Esto refuerza el hecho de que el acceso geográfico juega un rol relevante en la elección de la carrera.

Departamentos periféricos o rurales, como Albardón, Caucete, San Martín y 25 de Mayo, presentan porcentajes mucho más bajos de representación (Figura 1). Esto puede estar vinculado a factores socioeconómicos, como la falta de recursos, y transporte.

La nula representación de estudiantes de departamentos rurales o alejados, como Iglesia, Calingasta, Valle Fértil, Jachal, Sarmiento, etc. también podría reflejar desigualdades

en el acceso a la educación universitaria, dado que los estudiantes de áreas rurales suelen tener más dificultades para trasladarse a las ciudades donde se concentran las universidades.

La mayoría de los estudiantes (65 %) tiene entre 18 y 27 años, aunque también se observa un grupo significativo de estudiantes mayores de 28 años (28 %), (Figura 2). Este último grupo aporta diversidad, reflejando la opción de la formación docente como una reconversión profesional o un objetivo personal tardío.

El 63 % de los estudiantes son mujeres, confirmando una tendencia común en carreras vinculadas a la docencia (Figura 3). En cuanto a la situación laboral, el 42 % trabaja a tiempo parcial, mientras que un 14 % lo hace a tiempo completo, evidenciando la necesidad de equilibrar responsabilidades académicas y laborales. (Figura 4).

Figura 1

Departamentos de residencia de estudiantes

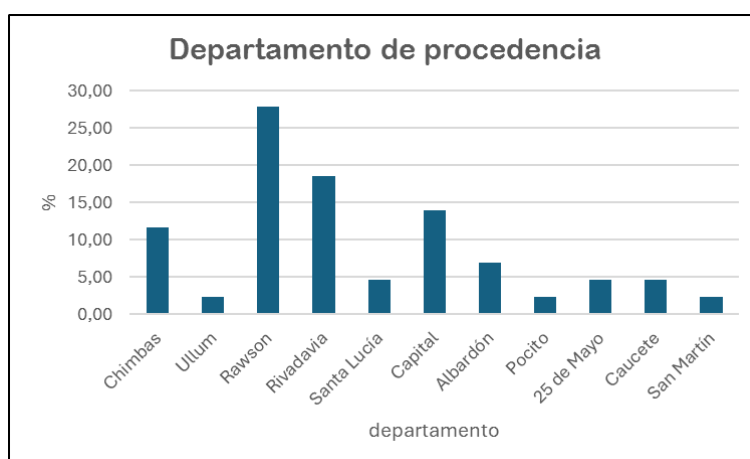


Figura 2

Edad de los encuestados

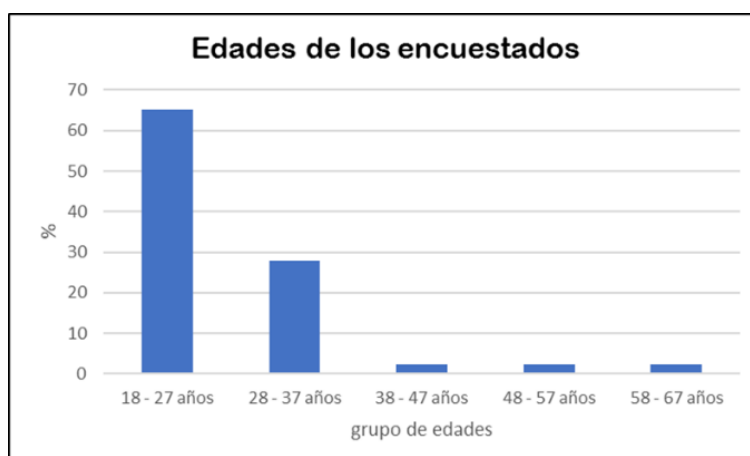


Figura 3
Género de los encuestados

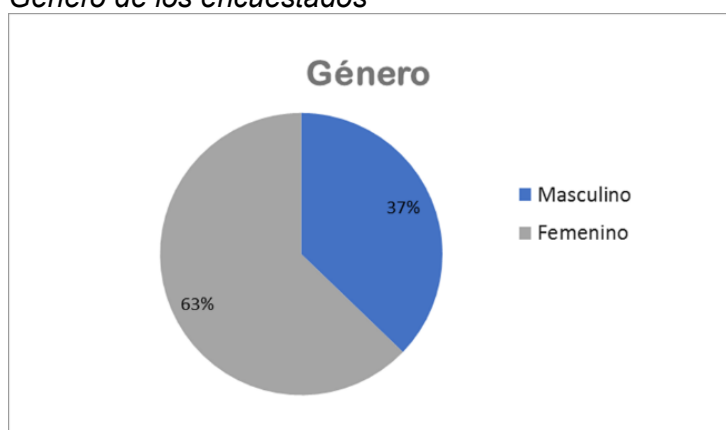


Figura 4
Situación laboral de los estudiantes

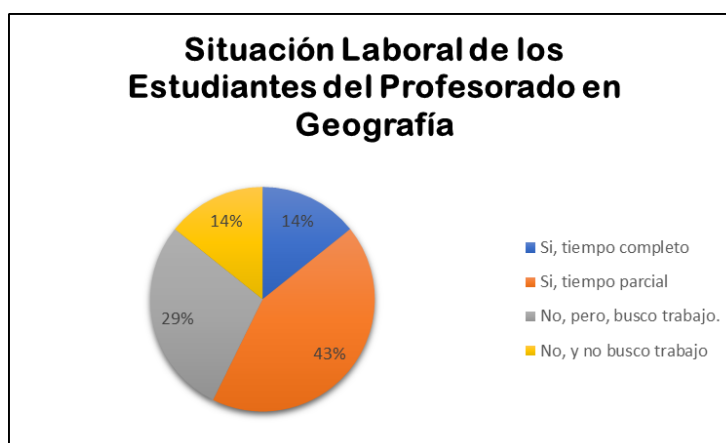


Figura 5
Nivel educativo alcanzado por la madre

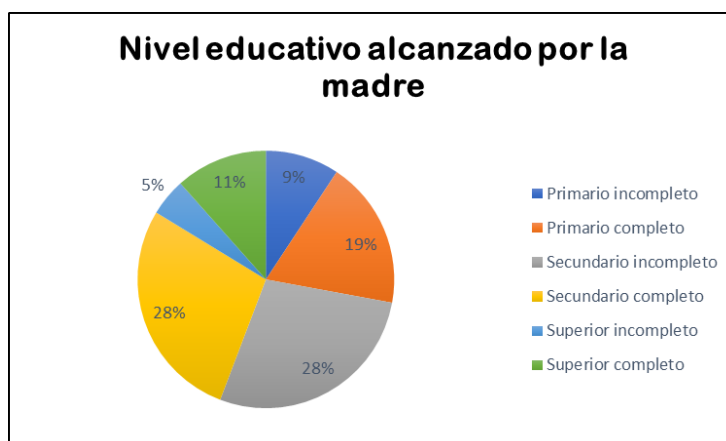
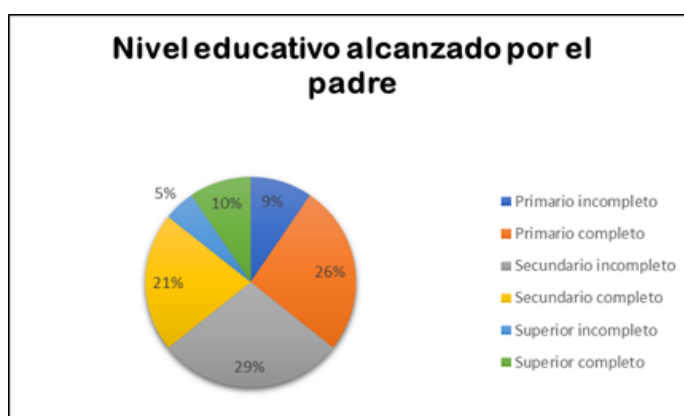


Figura 6
Nivel educativo alcanzado por el padre



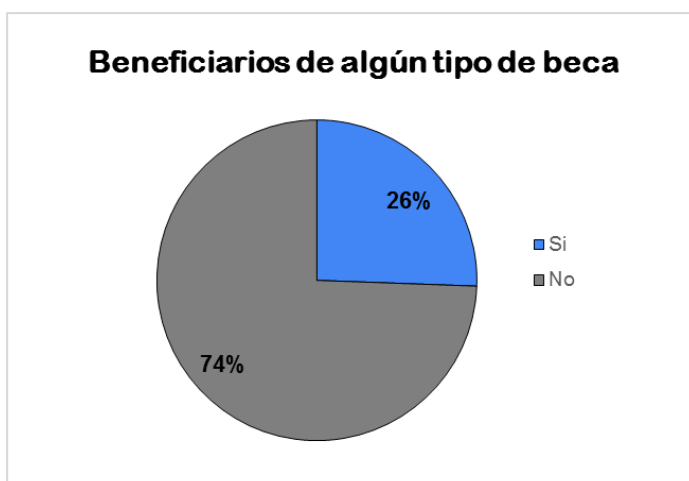
Además, el hecho de que un 27,9 % esté buscando empleo refleja que, para un segmento considerable, el acceso al trabajo es una necesidad prioritaria para poder continuar con sus estudios. Este análisis pone de manifiesto las presiones socioeconómicas a las que están sometidos los estudiantes, lo que debe ser considerado al evaluar su rendimiento académico y las políticas de apoyo que podrían implementarse para facilitar su trayecto universitario.

Los datos sobre el nivel educativo de los padres (Figuras 5 y 6), muestran que el 27,9 % de ellos no completó la secundaria, lo que subraya el rol de la universidad como motor de movilidad social para estos estudiantes. Por otro lado, solo un 11,6 % de las madres y un 9,3 % de los padres alcanzaron estudios superiores.

El gráfico sobre los beneficiarios de algún tipo de beca (Figura 7) muestra que solo el 26 % de los estudiantes recibe apoyo económico a través de becas, mientras que la gran mayoría, un 74 %, no cuenta con esta ayuda. Este dato es significativo, ya que indica que la mayoría de los estudiantes deben afrontar sus estudios sin un apoyo financiero directo, lo que podría tener implicancias en su rendimiento académico, su dedicación horaria y su posibilidad de completar la carrera en el tiempo estipulado. También puede estar sugiriendo que hay un acceso limitado o una falta de información sobre las oportunidades.

El gráfico destaca la necesidad de ampliar el alcance de las becas o crear nuevas estrategias de apoyo económico para los estudiantes de geografía, con el fin de aumentar las oportunidades de acceso y permanencia en la carrera. Además, podría ser relevante realizar estudios adicionales para identificar las razones específicas por las que la mayoría no accede a becas y así desarrollar políticas que promuevan una mayor inclusión financiera.

Figura 7
Beneficiario de beca



Motivaciones y expectativas

El 47 % de los estudiantes elige la carrera por interés personal en la geografía, aunque solo el 19 % menciona una vocación docente clara. Esto resalta la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades pedagógicas desde los primeros años. Asimismo, el 23 % de los estudiantes señala que un docente de nivel medio influyó en su decisión, destacando el impacto de los "modelos a seguir" en la elección vocacional. (Figura 8).

En cuanto a las expectativas (Figura 9), el 93 % busca crecimiento personal y profesional a mayor parte de los estudiantes manifiesta su interés en trabajar en el nivel secundario, lo que responde a una mayor oferta laboral en este ámbito. Este deseo está alineado con la realidad educativa actual, donde el nivel secundario sigue siendo el destino más común para los egresados de la carrera.

Una proporción significativa de estudiantes también expresa su interés en trabajar en el nivel superior, lo que sugiere una ambición de involucrarse en la formación de futuros docentes o en la enseñanza universitaria. Esta aspiración puede estar relacionada con la búsqueda de un impacto académico más profundo y con la valorización de la educación superior en la formación profesional.

Un 16% de los estudiantes desea participar en proyectos de investigación y otro 16% está interesado en continuar su formación a través de estudios de posgrado. Estas expectativas indican un reconocimiento de la importancia de la investigación en la práctica docente y la búsqueda de especialización. Sin embargo, se destaca que este interés aún es limitado en comparación con el deseo de trabajar en el aula, mucho más si se considera la oferta educativa brindada, desde el año 2016, por el departamento de Posgrado de la facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (UNSJ), en cuanto al doctorado en Geografía.

Figura 8
Motivaciones al momento de elegir la carrera

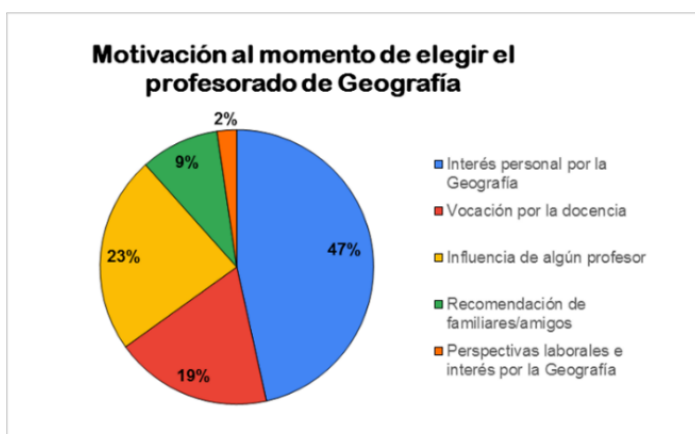
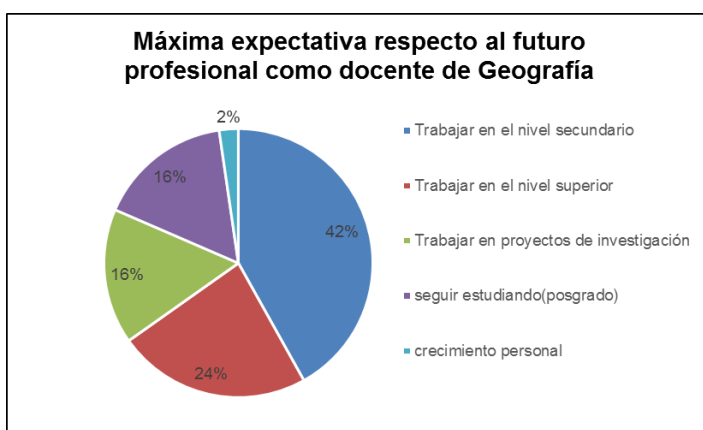


Figura 9
Máxima expectativa como docente de Geografía

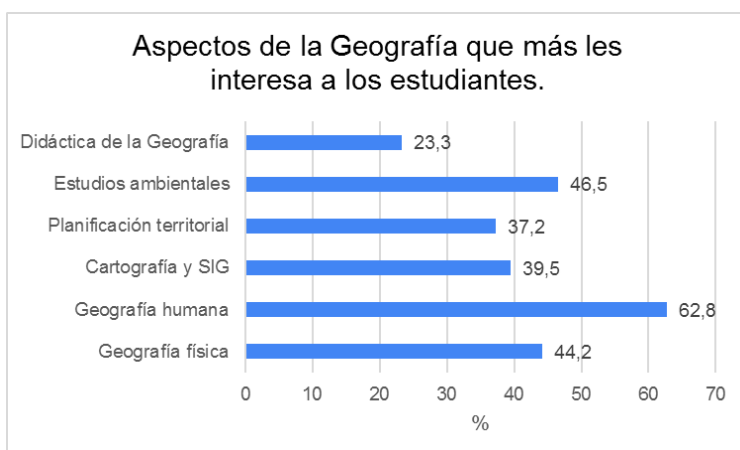


Con respecto a los aspectos que más les interesa de la Geografía (Figura 10), los datos reflejan un claro interés de los estudiantes del profesorado en geografía por la geografía humana, la geografía física y los estudios ambientales, mientras que se observa una menor inclinación hacia la didáctica de la geografía.

Aunque la didáctica de la geografía es un componente fundamental de la formación docente, su menor interés podría señalar una falta de motivación por parte de los estudiantes en cuanto a los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 10

Aspectos de la Geografía que más les interesa a los estudiantes



Obstáculos académicos y personales

Entre las dificultades académicas (Figura 11), destacan los problemas con materias correlativas y la exigencia de las evaluaciones. Además, el escaso acceso a recursos tecnológicos y bibliográficos afecta a un porcentaje significativo de estudiantes.

En el ámbito personal (Figura 12), las responsabilidades familiares y las dificultades económicas son los principales desafíos, especialmente para quienes trabajan a tiempo completo o tienen personas a cargo.

Figura 11

Dificultades académicas

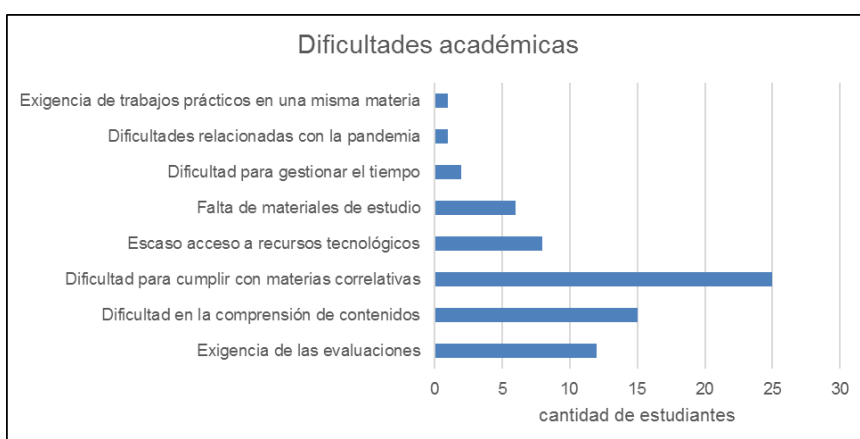
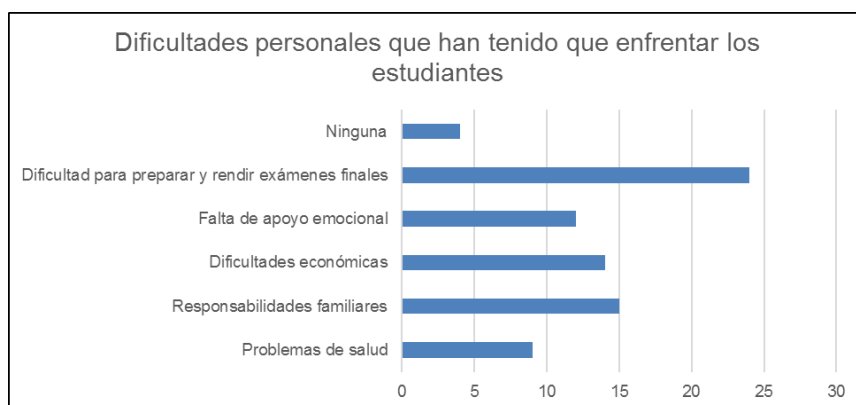


Figura 12
Dificultades personales



Preparación previa

El 46,5 % de los estudiantes considera que la escuela secundaria los preparó muy poco o nada para la carrera universitaria (Figura 13). Solo un 16,3 % percibió una preparación adecuada. Las competencias más mencionadas como insuficientes incluyen el análisis crítico, el uso de tecnología y el análisis matemático (Figura 14).

Figura 13
Preparación en el nivel secundario

¿Consideras que la Escuela Secundaria te preparó adecuadamente para la carrera de Geografía?
43 respuestas

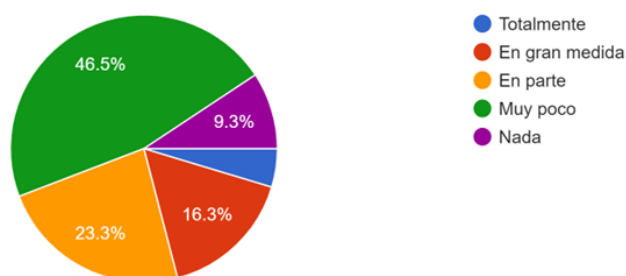
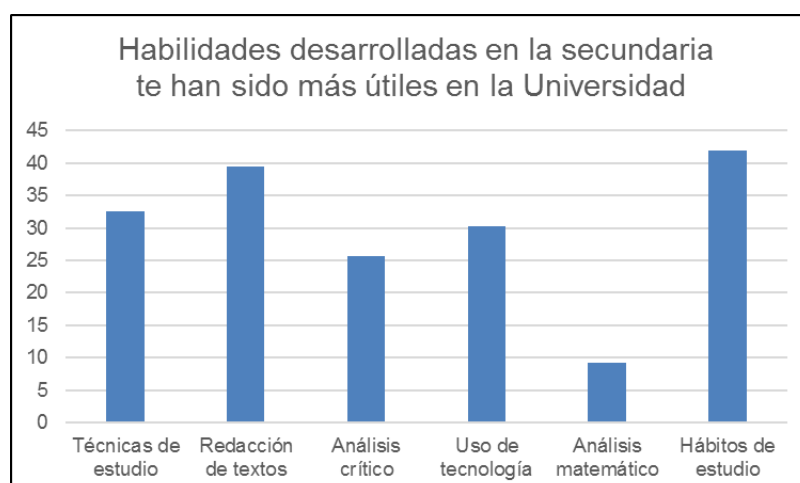


Figura 14

Habilidades desarrolladas en el nivel secundario más útiles en la Universidad



Fortalezas y debilidades de la carrera

Entre las principales fortalezas percibidas (Figura 15), destacan la calidad del cuerpo docente y el buen ambiente académico, elementos clave para la motivación estudiantil. En este aspecto, cabe desatacar, en el profesorado de geografía, la existencia de docentes tutores que acompañan de cerca a los ingresantes, brindándoles orientación y apoyo en su adaptación a la vida universitaria. La figura del tutor docente se implementó en el año 2010 y, desde entonces, ha contado con la participación de diversos docentes a cargo.

Además, al tratarse de una carrera con un número reducido de estudiantes, la relación con los docentes es más cercana y personalizada, lo que favorece un clima de confianza y acompañamiento.

Un ejemplo significativo de este compromiso docente se evidenció durante la pandemia, cuando los profesores formaron un grupo de WhatsApp para mantenerse en contacto con los estudiantes, informarse sobre su situación y brindarles contención. Incluso, en algunos casos, se organizaron colectas para ofrecer ayuda económica a quienes lo necesitaban.

Además, la formación integral y las oportunidades laborales son aspectos valorados positivamente por los encuestados.

Por otro lado, las debilidades (Figura 16), incluyen la escasez de salidas de campo y la insuficiente cantidad de prácticas docentes, lo que afecta la preparación profesional. También se identifican problemas con las correlatividades y un plan de estudios percibido como desactualizado, lo que sugiere la necesidad de revisiones curriculares.

Figura 15
Fortalezas de la carrera según los estudiantes

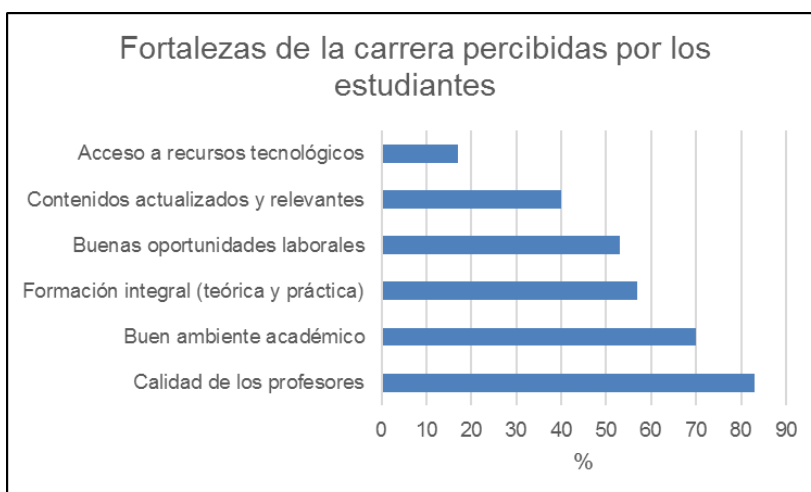
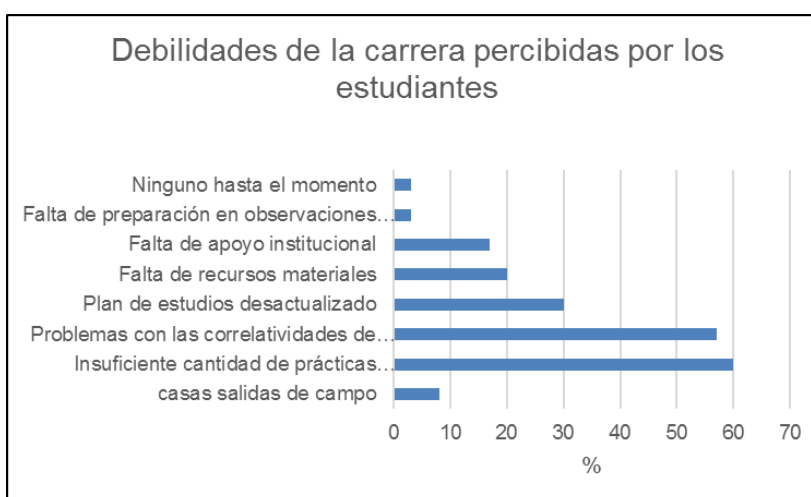


Figura 16
Debilidades de la carrera según los estudiantes



Conclusión

El perfil de los estudiantes del Profesorado en Geografía refleja una diversidad etaria y socioeconómica, con una predominancia de mujeres jóvenes que combinan estudios con trabajo parcial. Si bien la motivación principal es el interés personal por la geografía, la vocación docente no está consolidada en gran parte del estudiantado, lo que resalta la importancia de incorporar experiencias pedagógicas desde los primeros años de la carrera.

La transición desde la escuela secundaria representa un obstáculo significativo, debido a deficiencias en la preparación previa y en el desarrollo de habilidades fundamentales. Por tanto, se recomienda revisar el plan de estudios para adelantar las prácticas docentes, mejorar la articulación entre niveles educativos y ofrecer apoyo académico y financiero.

Referencias bibliográficas

- Robles Barreto, M. (2019). *El perfil sociodemográfico del estudiante de Geografía y Ordenación del Territorio en la Universidad de La Laguna*.
- Schumacher, M. C. (2016). *Caracterización de los estudiantes que ingresan a la Carrera del Profesorado de Grado Universitario en Geografía de la FFyL de la UNCuyo y las expectativas y opiniones que poseen los alumnos avanzados acerca de su formación* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras).
- Zúñiga Antón, M. y Pueyo Campos, A. (2013) Innovaciones didácticas y metodológicas para la enseñanza de la Geografía universitaria. En González, Rafael de miguel; De Lázaro y Torres, María Lluisa y Marrón Gaite, María Jesus (Coords.) *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. [versión electrónica] Zaragoza. España: Institución «Fernando El Católico» (C.S.I.C.)

PARTE III

FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE

Carina Fraca
María Inés Díaz
Cecilia Manchinelli

La cuestión docente ha adquirido creciente relevancia en la agenda vinculada al derecho a la educación, considerando el papel fundamental que desempeñan quienes ejercen la docencia en un contexto sociohistórico y político complejo y dinámico. Tanto el ejercicio profesional como el rol pedagógico y social de la docencia, constituyen prácticas sociales esenciales que contribuyen a consolidar la percepción colectiva sobre la figura docente y las expectativas respecto de su labor cotidiana.

Las menciones a la docencia se centran en dos aspectos que atraviesan los artículos. Por un lado, la formación y desarrollo profesional, en donde los artículos promueven la reflexión en torno a la formación docente inicial y permanente; las experiencias de formación y/o co-formación y propuestas de formación docente alternativas. Por otro lado, el trabajo docente; en donde los artículos analizan las condiciones de trabajo, los derechos y conflictos, las demandas y relaciones de poder.

Este apartado invita a repensar el sentido de la profesión docente en el entramado de las políticas públicas y las demandas sociales contemporáneas, así como revisar críticamente los dispositivos institucionales que median la formación y el trabajo educativo. Se exploran enfoques que ponen en diálogo la teoría y la práctica, considerando tanto los saberes contruidos a lo largo de la experiencia profesional como las nuevas competencias requeridas por los cambios en la sociedad y las transformaciones del sistema educativo.

Las experiencias compartidas en los artículos muestran que la formación docente no se limita a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que implica una construcción identitaria en la que inciden tanto las políticas educativas como los contextos concretos de trabajo. Así, la profesión docente se entiende como un espacio de negociación permanente, donde los desafíos cotidianos abren la puerta a la reflexión crítica, la creatividad y la transformación de las prácticas. Se ofrece un recorrido por una agenda de investigación y experiencias transitadas sobre formación y trabajo docente donde se vinculan las ideas pedagógicas con la materialidad de la institución educativa, la productividad del currículum, las estrategias de enseñanza, los vínculos y las relaciones que se despliegan con el conocimiento.

Condiciones laborales de formadores de formadores en contexto de Pospandemia.

Un estudio sobre el trabajo docente en la Universidad

Silvina Carelli
Carina Fraca
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El trabajo que presentamos forma parte de una línea de la investigación en curso, focalizada en el trabajo docente y sus posibles reconfiguraciones a partir de la Pospandemia. Como instancia formal de investigación se enmarca en la convocatoria CICITCA 2022 (2023-2024) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ).

A su vez esta investigación se enmarca en una línea de trabajo construida a lo largo de un itinerario investigativo que privilegia el acceso al conocimiento y la real efectivización del derecho a la educación por parte de diversos sectores sociales. En particular, seguimos sosteniendo la todavía anhelada democratización y universalización de los estudios superiores. A partir de la misma se busca comprender las reconfiguraciones del trabajo docente en los procesos de formación inicial de profesoras y profesores en Ciencias Humanas y Ciencias Sociales, que se desarrollan en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la UNSJ en el contexto pospandemia.

En nuestro país, la formación docente se desarrolla en el nivel de enseñanza superior. Los institutos de formación docente como las universidades tienen circuitos de formación diferenciados, en la mayoría de los casos con mecanismos y procesos disímiles.

En el periodo de pandemia, se desarrollaron relevamientos, estudios e investigaciones que daban cuenta del trabajo docente en el marco de la suspensión de la presencialidad escolar y el desplazamiento de las tareas docentes y estudiantiles de los edificios escolares a los hogares, exponiendo la intensificación del trabajo en el sistema educativo y en la vida cotidiana, dado que la docencia, con predominancia de las mujeres como fuerza de trabajo, se conjuga con las demandas de la vida familiar y doméstica.

Las investigaciones acerca del trabajo docente en el nivel superior en el contexto de pospandemia⁴⁸ son prácticamente nulas⁴⁹, razón por la cual se vuelve necesario focalizar la

⁴⁸ Asumimos esta denominación, como construcción social, para caracterizar un contexto que supone la superación del "Aislamiento social preventivo y obligatorio" impuesto por la pandemia del Covid19 y se define por la vuelta a la presencialidad en las aulas, en la mayoría de los casos, o por formas híbridas de enseñanza, en otros.

⁴⁹ Actualmente, se ha diseñado un proyecto PICTO Redes, con varias universidades de nuestro país y del cual algunos miembros de este equipo formamos parte, que focaliza el estudio del trabajo docente en contexto de ASPO-Post ASPO, sus características, condiciones de funcionamiento y la incidencia en el vínculo pedagógico.

mirada alrededor del trabajo de las y los profesores en las carreras de formación docente, en particular en las transformaciones que impactaron por la pandemia del COVID-19 en el contexto de la ASPO y post ASPO.

La investigación que desarrollamos se sitúa en el contexto enunciado, caracterizado por tensiones y redefiniciones en el campo de la educación que se articulan con aquellas provenientes de la inserción de la tecnología digital en las instituciones educativas y las reorientaciones del trabajo docente, en particular en el nivel superior.

Las nuevas características del trabajo docente, extensión de la jornada laboral, domiciliación de la tarea docente, retorno parcial o total a la presencia física, entre otros, implica nuevas exigencias al trabajo, como así también al vínculo pedagógico y la cotidianidad de las instituciones.

En virtud de lo enunciado, nos proponemos analizar las transformaciones del trabajo docente en los procesos de formación de formadores para la educación secundaria y superior de las carreras de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales que se desarrollan en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, en el contexto de pospandemia. Se trata de comprender el trabajo docente de quienes se desempeñan como formadores de formadores, tanto en sus aspectos normativos, institucionales como en los pedagógicos. El estudio está orientado a relevar y analizar la tarea docente a fin de producir conocimientos acerca de las diferentes dimensiones y múltiples desafíos que atraviesan y constituyen hoy al quehacer docente en el nivel superior incidiendo en los procesos de transmisión, en la construcción de los vínculos pedagógicos, en las condiciones de desarrollo de las propuestas de enseñanza y en las definiciones de los perfiles profesionales, entre otros aspectos.

Por tal razón nos preguntamos; ¿Cuáles son las principales orientaciones de las políticas y las normativas, atendiendo a su puesta en acto en las regulaciones del trabajo y la formación docente en la pospandemia en las carreras de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales? ¿Qué cambios y permanencias se han dado en las condiciones de trabajo de las y los docentes durante la pospandemia? ¿Se los puede vincular con los campos disciplinarios? ¿Qué miradas tienen las y los docentes y estudiantes de la FFHA sobre las prácticas pedagógicas en este periodo? ¿Cuál es la incidencia de los procesos de inclusión educativa en la reconfiguración del trabajo docente en la pospandemia?

Posicionamientos Teóricos

La cuestión docente es un elemento que progresivamente ha tomado protagonismo en la agenda del derecho a la educación, dado el papel crucial que quienes ejercen la docencia juegan en las vidas de sus estudiantes y el impacto que ello tiene en los procesos de aprendizaje. Las menciones a la docencia se centran en dos aspectos: su formación y

desarrollo profesional, por un lado, y sus condiciones de trabajo por otro. En relación con el primer aspecto, se espera que quienes ejercen la docencia cuenten con los saberes necesarios para poder enseñar en el complejo contexto en el que vivimos. Para ello es necesario ofrecer oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional desde su formación inicial y a lo largo de su carrera. Las condiciones de trabajo del profesorado, por su parte, son especialmente relevantes, considerando que ellas son también las condiciones de aprendizaje del estudiantado.

En particular, entendemos que el trabajo docente que se desarrolla en la formación de formadores tiene distinciones en relación a otros trabajos docentes. Para Denisse Vaillant (2002) el formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, fundamentalmente en lo referente a las funciones sustantivas de la Universidad. Como tal, sostenemos que el trabajo de los formadores de formadores en la Educación Superior cobra un matiz distintivo, ya que su vínculo con la producción de conocimiento, lo posiciona no solamente como productor, sino como reproductor de ese saber.

Entendemos a la práctica docente, como una práctica compleja, que al decir de Davini (2015) se desarrollan en escenarios singulares, surcados por un contexto socio institucional altamente burocratizado, diverso y contradictorio. La autora caracteriza esta práctica como imprevisible y conflictiva, toda vez que las múltiples dimensiones que las configuran se expresan en simultaneidad, están centradas en el trabajo con el conocimiento y opera en ellas una particular circulación del poder vinculado con la ilusión de aislamiento y autonomía que genera el salón de clases y los mecanismos de evaluación que muchas veces se resuelven por el control y la sanción.

Desde una perspectiva micro social, Gimeno Sacristán (2002), señala como rasgos propios del trabajo docente, la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la fuerte dosis de implicación personal. Según este autor se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones. Los rasgos constitutivos de las prácticas se entrecruzan con los rasgos constitutivos del sujeto social, con su historia y el lugar que ocupa en la institución en la que trabaja.

Los efectos de la ASPO en la práctica docente, debido a la injerencia del campo de la política sanitaria en la política educativa, genera un “borramiento de fronteras” que complejiza aún más la “situación de clase”, como lo describe Inés Dussel (2020), y estos efectos se advierten en todos los niveles del sistema educativo.

La noción de inclusión suscita varios debates teóricos en torno a su significado. Desde aquellos, herederos de la década del 80, que focalizan a los sujetos, las prácticas y estrategias pertenecientes a la Educación Especial; hasta los que plantean desde hace dos décadas aproximadamente la accesibilidad de las prácticas educativas para todas las

personas. Así en las agendas nacionales e internacionales aparece el movimiento de “educación para todos” como meta y aspiración de la política educativa de numerosos países.

La inclusión educativa, tal como la entendemos y asumimos, implica un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender” (Infante, 2010).

Asociada a la democratización y universalización de la educación, la inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad es heterogénea y que la diversidad es un componente fundamental para revalorizar. En estos términos, la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educativos. Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacio a nuevas subjetividades (ej., discapacidad, etnia, género, entre otras).

Adherimos a la idea de que una educación inclusiva “no solo se focaliza en una igualdad de procesos y resultados educativos sino también en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito”, en pos de reducir las desigualdades educativas y sociales (Renau, 2008).

Entendemos que las desigualdades se expresan en subjetividades construidas por un esquema de poder donde lo desigual, solo lo es, en la periferia de una identidad hegemónica, moderna y occidental que se centra en un hombre blanco, burgués, heterosexual y adulto que excluye y subalterniza todo “lo otro”. Para el análisis de esta complejidad de desigualdades, acudimos también a la categoría de interseccionalidad, que nos posibilita trabajar ejes de exclusión entramados en una matriz de dominación múltiple y simultánea. Esta matriz se ofrece como un sistema, donde las lógicas heteronormativas, biologicistas, racistas y clasistas se inscriben unas a otras en diversas dinámicas de exclusión.

Así, la interseccionalidad se posiciona como una herramienta conceptual y analítica útil que permite que hablen las subjetividades subalternizadas al reconocer la capacidad reflexiva, de diálogo, de agencia y de resistencia que habitan esos espacios de opresión. Esto, a la vez, contribuiría a desestabilizar las categorías analíticas hegemónicas. La incorporación de la perspectiva de la interseccionalidad demanda que hable lo subalterno y periférico. Apela al reconocimiento del conocimiento situado— proveniente desde los “márgenes”— como un saber experto, ya no entendido como un saber técnico ni erudito, sino como un saber vivencial que reconstruye y/o deconstruye la realidad como la define una matriz de dominación múltiple e imbricada.

Consideramos que la experiencia de volver a habitar los espacios de formación docente en la educación superior, luego del aislamiento social preventivo y obligatorio,

produjo transformaciones profundas, reconfigurando el trabajo de las y los profesores, así como la formación de estudiantes.

Posicionamiento metodológico

Nuestra opción metodológica está basada en el supuesto epistemológico que postula “todo proceso de conocimiento es a la vez construcción y ruptura, reflexión teórica y análisis empírico” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002).

El proyecto está orientado por un enfoque interpretativo en investigación educativa. Asumimos una visión dialéctica de la realidad educativa, que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman y a cuyo desarrollo contribuye. En este sentido, percibimos a la investigación desde el compromiso con la transformación de la realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de los sujetos implicados en ella.

La construcción del conocimiento se realiza en un juego dialéctico entre teoría y datos empíricos mediante tareas básicas de investigación que alternan el trabajo de campo y el análisis de la información. La reconstrucción teórica supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales: niveles socio estructurales e institucionales, interactuando en una dialéctica relacional con las experiencias y significaciones que construyen los agentes.

El campo o referente empírico⁵⁰ lo constituye el nivel superior - universitario, focalizando en carreras de Ciencias Sociales y Cs, Humanas con sede en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Trabajaremos con una muestra intencional, constituida por carreras que se desarrollan en la FFHA-UNSJ; por lo cual los criterios que usamos para seleccionar las mismas son:

Territorialidad: entendemos al territorio como una relación constitutiva entre el espacio, las prácticas sociales y culturales y los agentes intervinientes. En investigaciones anteriores hemos dado cuenta de esa relación en carreras que tienen sede en el edificio central de la FFHA- UNSJ, por lo tanto, metodológicamente lo significamos como espacio apropiado simbólicamente, y susceptible de seguir profundizando el estudio en ese espacio.

Carreras que forman para la docencia: entendemos que las carreras que trabajan con la relación “formación de formadores” admiten un abordaje que enriquece la mirada sobre el trabajo docente y los “efectos” de éste en los niveles para los que forma.

⁵⁰ Asumimos, junto a Guber, R. (2005) la idea de "campo" y "referente empírico" para designar "la porción de lo real que se desea conocer, mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen", "una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades"

Carreras que forman para nivel secundario y superior: la producción de conocimientos que se logre beneficiará a ambos niveles del sistema.

Carreras pertenecientes a las disciplinas de la Ciencias Humanas y Sociales: el recorte disciplinar permite trabajar con mayor profundidad acorde al enfoque metodológico cualitativo adoptado.

De este modo las carreras seleccionadas son: Profesorado en Historia, Profesorado en Geografía, Profesorado de Filosofía, Profesorado de Ciencias de la Educación, Profesorado en Letras y Profesorado de Inglés. Las unidades de análisis son: docentes y estudiantes pertenecientes a las carreras seleccionadas.

Las técnicas de recolección de la información serán encuestas, entrevistas semi estructuradas y análisis documental. En consonancia con la metodología descripta los instrumentos y técnicas a emplear en este trabajo exhiben, como condición primordial, la flexibilidad suficiente para mostrarse sensibles a las peculiaridades del hecho educativo. Además, en el trabajo de campo se espera reunir un corpus de fuentes secundarias (normativas nacionales, jurisdiccionales y de la institución que conforman la muestra; información estadística sobre docentes)

Nos interesa captar al “agente socializado” que produce las prácticas y su proceso de producción. Por último, cabe destacar que “la construcción social de la realidad social” también implica plantear una manera de analizar los condicionamientos sociales que afectan el proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada al propio investigador y sus relaciones, operación que Bourdieu (2002) llama “objetivar el sujeto objetivante”.

Conclusiones preliminares

Al iniciar esta investigación, nos preguntamos sobre las principales orientaciones de las políticas y las normativas, atendiendo a su puesta en acto en las regulaciones del trabajo y la formación docente en la pospandemia en las carreras de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales y si, a partir de ello, podíamos identificar cambios y permanencias en las condiciones de trabajo de las y los docentes durante la pospandemia.

La investigación nos está permitiendo visibilizar varios aspectos relevantes a partir de la sistematización, organización y análisis categorial de la normativa y la información brindada por los docentes mediante la aplicación de encuestas. En este momento del trabajo de campo nos encontramos aplicando entrevistas semi estructuradas a docentes seleccionados según la propuesta realizada en el proyecto.

Advertimos que coexisten diversos y complementarios sentidos que los agentes producen, reproducen y reconvierten sobre su trabajo cotidiano. Las normativas que surgieron a partir de la “vuelta a las aulas” se fueron constituyendo a partir de la cotidianidad y normando sobre lo actuado. Frente a ello los y las docentes han reconfigurado su labor cotidiana en una

suerte de acomodación y resistencia; cobrando diferente envergadura según se esté en las instancias de “dictado de clases” o en etapa de “evaluación y acreditación”.

Por su parte las encuestas nos han permitido identificar la tarea creativa con sentido pedagógico que los y las encuestados han desplegado y continúan haciendo en tiempo de adversidades.

Creemos que dar cuenta de los aspectos investigados, puede redundar en aportes para las instancias que un futuro complejo presenta para el desarrollo del trabajo docentes en ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

- Abdala, C. (compiladora) (2022) *Voces que entran experiencias en el contexto de pandemia* /San Miguel de Tucumán: Secretaría Académica, Universidad Nacional de Tucumán.
- Alliaud, A y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior en Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado, Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 1 N°1, págs. 125-134.
- Araujo, C. y Kurth, G. (2020). La pandemia covid 19 y la reinención del docente. *Revista Academic Disclosure*. Vol 1. <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/13>
- Banco Mundial (2020). COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>
- Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Revista Formação em Movimento*, 2(3), Article 3. <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/576>
- Davini, M. C. (2005). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Ministerio de Educación. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89756>
- Davini, M. C. (2015b). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI* · DGES Volumen 6 · N° 10.
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*. N° 293. mayo-junio. <https://www.nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>
- Dussel, I. (2022) “¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* n 51, 31-48

- Feito Alonso, R. (2020) Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*. Vol 13. N°2. 156-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1128> Unas
- Feldfeber, M. (2021) Educación, sociedad y política en el contexto de la Pandemia en América Latina. En: Olivera, D.A.; Pereira Junior, E. y Clementino, Ana María (ed.). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*. Brasília, DF: IEAL/CNTE/ Red Estrado. pp. 65-89.
- Helman, M. y Benchimol, K. (2022) Entrevista a Alejandra Birgin. La relación con el saber y la construcción de confianza como ejes de una política pública que restituye el vínculo con lo escolar. *Revista Análisis de las prácticas*. Núm.1 (2022) UNIPE
- Kaplan, C. (2021) La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*, Vol. 2, N° 1-2. pp. 104--113
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del “cuidado” como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. <https://abacoenred.com/wpcontent/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf#page=189>
- Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P., Carelli, S., Millani, A., Lucero, S., Díaz, M. (2021). *La Inclusión educativa en el nivel superior. Miradas y perspectivas polifónicas*. Editorial Universidad Nacional de San Juan.
- Renaut, A. (2008). *La universidad frente a los desafíos de la democracia*. Seminario, Universidad y Democracia. Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.
- Renna, H. (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19*. Documento de trabajo para estudiantes. UAR|UNEM| Clúster Educación
- Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus. En: Svampa et al. *La Fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempo de pandemia*. Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)
- Svampa, M. (2021) La pandemia desde América Latina. Nueve tesis para un balance provisorio. *Nueva Sociedad* N° 291. Enero-febrero. <https://www.nuso.org/articulo/la-pandemia-desde-america-latina/>
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En: Dussel, I.; Ferrante, P y Pulfer, D. *Pensar la*

pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.

UNESCO (2021) *Impacto de la COVID-19 en la educación.*
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.

Experiencia de articulación en el marco de la “Jornada de Formación en Proyectos Ambientales Escolares”

Matías Cabañes
Sofía Sánchez
Gobierno de San Juan
Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable

Introducción

El trabajo docente constituye, al decir de Marta Souto (2021), “prácticas sociales construidas socio-históricamente y que tienen por escenario la realidad institucional de la escuela donde la enseñanza tiene lugar y de los institutos de formación dedicados a formar docentes”.

En el caso de los y las egresados/as de la Carrera de Ciencias de la Educación, ese trabajo docente se extiende más allá de la escuela, alcanzando a otras instituciones educativas de la más diversa índole. Por ello, es fundamental promover la formación de profesionales críticos, que sean capaces de intervenir en espacios que reflejen las problemáticas de la realidad social y educativa actual.

En este punto, surge una articulación entre la Universidad Nacional de San Juan y el Gobierno de San Juan (Centro de Formación Ambiental Anchipurac, perteneciente a la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable), logrando conjugar una demanda social (la formación de docentes guía de los Clubes Ambientales Escolares para el diseño de proyectos, en el marco de la Ley de Educación Ambiental Integral), con la necesidad formativa de los estudiantes del profesorado, contribuyendo así al desarrollo de sus capacidades profesionales.

Fruto de la articulación realizada, se concretó la Jornada de Formación en Proyectos Ambientales Escolares dirigida a docentes guía de los Clubes Ambientales escolares (CAE), en los meses de septiembre y octubre del año 2024.

Diseñar Proyectos Ambientales Escolares desde el diálogo de saberes ambientales y la Construcción Colectiva

La Educación Ambiental Integral (EAI) es un proceso educativo permanente, con contenidos específicos y transversales que incrementa la concientización y el conocimiento de los ciudadanos sobre la realidad ambiental global y local. A raíz de numerosos acontecimientos⁵¹ que otorgan mayor relevancia a la Educación Ambiental a nivel mundial,

⁵¹ El estudio comparativo sobre medio ambiente en la escuela, del año 1968, de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra; el Consejo Internacional del Programa Hombre y Biosfera del año 1971

se da origen en San Juan, mediante la resolución conjunta N° 12298-ME y N° 0927-SAyDS del año 2016 al Programa “Clubes Ambientales Escolares”, que tiene como finalidad la formación en materia ambiental para los niveles inicial, primario y secundario.

Los Clubes Ambientales Escolares se constituyen como una oportunidad privilegiada para la transversalización de la Educación Ambiental Integral, ya que la misma sólo cobra sentido

como propuesta transversal por las mismas temáticas, problemáticas y tensiones que la atraviesan, tales como los problemas y conflictos ambientales, la formación ciudadana, los derechos humanos, la salud y la alimentación, la perspectiva de género, los procesos ecológicos, la sustentabilidad, el acceso y apropiación de la naturaleza, la defensa de los bienes comunes y los territorios, la emergencia climática, la interculturalidad, el avance de la tecnología, entre otros. (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.12)

De esta manera, al inicio del ciclo lectivo cada institución educativa, mediante la representación y coordinación de un docente guía, debe realizar la inscripción de su CAE, para dar pie a la elaboración de un proyecto educativo ambiental transversal. El mismo, debe contar con propuestas viables de intervención territorial que tengan como base un diagnóstico previo, a través de la percepción local.

En este marco, desde el área de Educación Ambiental perteneciente al Centro de Formación Ambiental Anchipurac se registró la inscripción de más de 400 CAE, aunque no se recibieron el 100% de los proyectos requeridos posterior a la inscripción. Por este motivo, en pos de fortalecer los vínculos con cada Club e incentivar la presentación de dichos proyectos ambientales, se propuso fortalecer la formación en proyectos ambientales escolares por medio de la participación activa y el diálogo de saberes entre Docentes Guías de los CAE y Profesores practicantes de la Cátedra Práctica Profesional Orientada a la Docencia de la Carrera Profesorado en Ciencias de Educación de la FFHA-UNSJ de la Provincia de San Juan.

Como objetivos específicos se propuso:

Reforzar conocimientos sobre Proyectos Ambientales Escolares desde una mirada compleja de la realidad local, para una formación de ciudadanos con pensamiento crítico, responsables del Cuidado del Ambiente;

Abordar temáticas ambientales que aporten a la prevención y mejoramiento de la calidad de vida de cada persona, de cada localidad, de la Provincia de San Juan;

en París; la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi, Georgia en el año 1977; la 20ª Conferencia General de la UNESCO de 1978 en París y las realizadas en Belgrado (1980), París (1983) y Sofía (1985); el Congreso Internacional sobre Educación Ambiental y Formación del año 1987, patrocinado por la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la II Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, más conocida como Cumbre de Río, del año 1992.

Afianzar los vínculos entre el Centro de Formación Ambiental Anchipurac y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

Para comenzar el trabajo conjunto con los profesores y practicantes de la Práctica Profesional Orientada a la Docencia del Profesorado en Ciencias de la Educación, el día 8 de agosto el Centro de Formación Ambiental Anchipurac ofreció una visita guiada gratuita, con el objetivo de sensibilizar a los presentes en la temática ambiental en general y particularmente sobre la función del Complejo Ambiental San Juan respecto en la gestión de Residuos Sólidos Urbanos.

Posterior a ello, en el mes de septiembre, los profesores practicantes acompañados por los profesionales responsables de los CAE, desarrollaron la propuesta de una jornada taller presencial en el Centro de Formación Ambiental Anchipurac. La misma se organizó en dos momentos: el primero denominado “Construyendo significados compartidos en torno a la educación ambiental integral” con una estrategia de exposición dialogada, que incluyó un breve abordaje de marcos legales y conceptos nodales de Educación Ambiental Integral, con especial énfasis en la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral N°27.621 del año 2021, y los objetivos y funciones de los Clubes Ambientales Escolares de San Juan. Además, en este primer momento se profundizó en estrategias de diagnóstico e intervención territorial para la elaboración de proyectos educativos ambientales, para luego abordar cada uno de sus componentes.

El segundo momento denominado “Construyendo un recorrido que contemple la complejidad ambiental en nuestra comunidad”, con la metodología de taller, que mediante el trabajo con preguntas sobre coordenadas para el trabajo en proyectos de educación ambiental integral, permitió a los docentes destinatarios repensar (en el caso de quienes ya tenían un proyecto diseñado) o construir (en el caso de quienes aún no lo diseñaron) los componentes del proyecto. Los destinatarios fueron los Docentes Guías de los CAE, Docentes en general de los niveles Inicial, Primario, Secundario y de las modalidades de Educación Técnica, y de Educación Especial de la Provincia de San Juan.

Además del encuentro presencial, la jornada contó con encuentros virtuales de consulta para continuar con un acompañamiento personalizado en la elaboración de los proyectos, finalizando por una instancia de evaluación y reflexión final, en la que se concretó un encuentro sumamente enriquecedor tanto para los docentes destinatarios como para los profesores practicantes que participaron en la actividad.

Conclusiones

La experiencia fruto del trabajo conjunto entre la Universidad Nacional de San Juan y el Área de Educación Ambiental del Centro de Formación Ambiental Anchipurac-

perteneciente a la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable del Gobierno provincial, resultó de gran valor formativo tanto para los profesores practicantes de la Cátedra Práctica Profesional Orientada a la Docencia del Profesorado en Ciencias de Educación, así como para los docentes destinatarios; quienes lograron reflexionar sobre las estrategias abordadas desde el diálogo de saberes ambientales, permitiendo transversalizar la educación ambiental desde el aula hacia la comunidad y una construcción colectiva del conocimiento.

Se promovió el pensamiento crítico de los diferentes actores en la educación ambiental, vital para realizar un diagnóstico territorial en los proyectos educativos, donde se logró identificar problemáticas y conflictos sobre el contexto local, interpretando los antecedentes o evolución de los mismos, mitigando el impacto ambiental a corto y mediano plazo desde el ámbito educativo.

A su vez, se buscó que los docentes puedan desarrollar las habilidades de resolución de problemas y de toma de decisiones, permitiendo así comprender la naturaleza de problemas ambientales y desarrollar propuestas de intervención desde el trabajo participativo y activo de los diferentes actores y otras instituciones relacionadas al tema, siendo estos agentes multiplicadores de buenas prácticas ambientales.

Por otra parte, la experiencia permitió el desarrollo de capacidades profesionales por parte de los profesores practicantes, pudiendo contribuir con intervenciones específicas y contextualizadas para orientar el diseño de los proyectos educativos ambientales.

Por último, se destacan los vínculos generados entre docentes guía de los CAE, profesores practicantes, la Universidad Nacional de San Juan y el Gobierno de San Juan, que permitieron concretar tres encuentros sumamente enriquecedores para todos los participantes, así como la firma de un Acta Acuerdo de trabajo conjunto para el año 2025 entre la UNSJ y el Gobierno Provincial.

Referencias bibliográficas

- Alise, E. y Urquiza, A. (comps.) (2010), *Medio ambiente y sociedad: conceptos, metodologías y experiencias desde las ciencias sociales y humanas*. Santiago de Chile: ril editores.
- Bifani, P. (1999) *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Madrid: iepala editorial.
- Bocco, G. (2010), *Geografía y ciencias ambientales: ¿Campos disciplinarios conexos o redundancia epistémica?*, en *Investigación ambiental*, vol.2, núm. 2, México:Semarnat-Ineccc, pp. 25-31.
- Kiesling, R. (2013) *Flora de San Juan*. Fundación ArgenINTA
- Lander, E. (1993) *El desarrollo latinoamericano: modelos alternativos, economía y ecología en América Latina: historia, identidad, tecnología y frutos alternativos posibles*. Ed Fermentum.

- Leff, E., Carabias, J. y Batis, A. I. (1990) *Recursos naturales, técnica y cultura. Estudios y experiencias para un desarrollo alternativo*. Serie Seminarios núm. 1, México: cich-unam.
- Ley 27621 (2021) *Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina*.
- Martínez Alier, J. (1993) *Valoración Económica y Valoración Ecológica*. En: Hacia Una Ciencia de los Recursos Naturales. José Manuel Naredo y Fernando Parra, compiladores. Editorial Siglo XXI. España.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022) *Documento marco Educación Ambiental Integral*.
- Souto, M. (2021) La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis educativa* (Arg), vol. 25, núm. 1, 1-16.

La enseñanza por indagación en la formación docente inicial de estudiantes del profesorado de Química del IN.E.S. Dra. Carmen Peñaloza

Cecilia Villalá
Carmen Olivares
Instituto de Enseñanza Superior Dra. Carmen Peñaloza

Introducción

El presente artículo se enmarca dentro de las líneas de investigación del INES Dra. Carmen Peñaloza, y se llevará a cabo en las cátedras de Química Analítica y Biológica del Profesorado en Química.

Dicho proyecto fue implementado en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2024, específicamente en 3° año en las cátedras de Química Biológica y Química Analítica, surge como una alternativa de mejora a las tradicionales clases de química y la necesidad de una enseñanza de las ciencias naturales más relevante y significativa.

Enseñar a los alumnos a indagar, también es una forma de enriquecernos como docentes y animarnos a indagar sobre nuestras propias prácticas pedagógicas, siempre con la mirada atenta en que una enseñanza de calidad impactará en aprendizajes, también de elevada calidad. Sumado al potencial, de que quienes hoy son estudiantes, mañana replicarán sus aprendizajes en la enseñanza de la Química en estudiantes de secundaria. Lograr que se complete un círculo virtuoso en pos de una mejor educación, cierra y firma el sentido último del presente proyecto: ¿para qué lo hacemos?

La indagación es uno de los enfoques de enseñanza más recomendados para la enseñanza de las disciplinas científicas, especialmente de las Ciencias Naturales. Autores como Sagástegui Bazán (2021) sostiene que “La metodología de la indagación científica es una de las propuestas más importantes para el aprendizaje de las ciencias naturales” (p.805). También Godoy et al. (2014) agregan que “El modelo por indagación escolar se presenta como un enfoque didáctico integrador que puede resultar clave en la promoción de una educación científica de calidad” (p.382).

Por tal motivo, para el presente trabajo se propone el diseño e implementación de secuencias didácticas acordes a la metodología de enseñanza basada en el enfoque por indagación, en pos de mejorar la enseñanza de la química desde la formación docente inicial.

Estado de la cuestión

Consideramos la tesis de Terbullino (2020), quien estudió la influencia de la metodología de la Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación (ECBI), en el logro de competencias científicas en estudiantes de secundaria. Su trabajo demostró que los estudiantes que participan en actividades de indagación, como la investigación sobre enlaces

químicos, desarrollan de manera más efectiva habilidades científicas y conocimientos específicos.

El artículo de Campanario y Moya (2017) se basa en una investigación cuyo objetivo es analizar la enseñanza tradicional enfatizando la búsqueda de estrategias didácticas alternativas que favorezcan un aprendizaje significativo. Se apoya en aportes de Piaget, Ausubel, entre otros, para ponderar el aprendizaje por descubrimiento y en el basado en problemas. Proponen como uno de los objetivos de la enseñanza de las ciencias el propiciar cambios en las ideas previas de los alumnos, destacan asimismo la necesidad de un cambio conceptual y metodológico como enfoque de enseñanza. Además, introducen el concepto de estrategia didáctica en reemplazo de método, debido a que este último implica rigidez e inflexibilidad.

La conclusión de esta investigación didáctica de la enseñanza de las ciencias afirma que cualquiera de las propuestas alternativas promueve alumnos más activos, y que son imprescindibles las instancias de metacognición, pero que la implementación de las mismas en muchos casos se dificulta por el conservadurismo y diversas resistencias, tanto de los alumnos como de los docentes.

La investigación de Leoncio Gaspar Sagástegui-Bazán (2021) denominada “La metodología indagación y el aprendizaje de las Ciencias Naturales”, basada en una revisión bibliográfica que se inició con la búsqueda de artículos en bases de datos como: Scopus, Taylor & Francis Group, Wiley Online Library, Science Direct, Springer, ProQuest, Redalyc y Scielo. La aplicación de criterios de elegibilidad permitió obtener 25 artículos que fueron analizados, mediante tablas estructuradas.

La revisión sistemática demostró que la metodología indagatoria fortalece el aprendizaje de las Ciencias Naturales, enriqueciendo el pensamiento científico necesario, para dar respuesta a la diversidad de avances que intentan responder a las demandas de la sociedad actual.

Con respecto al artículo científico publicado por Reyes Cárdenas y Padilla (2012) basado en investigaciones bibliográficas, recuperamos su aporte relacionado al Programa Adopte un Talento (Pauta, 2012). Es un programa desarrollado en 2007, ideado y creado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por la AMC; este contribuyó a la educación científica en México, mediante la implementación de acciones que promovieron el desarrollo de habilidades para la ciencia, en estudiantes de primaria y secundaria.

Se realizaron actividades que consideraron la construcción de los contenidos de Ciencias Naturales y el desarrollo de habilidades para la ciencia. Este programa se enfocó en propiciar habilidades para la ciencia, por lo tanto, se implementaron estrategias propias del enfoque por indagación. Enfatizando, además, en la centralidad del estudiante y posicionando al docente como guía o facilitador del mismo.

En relación con lo mencionado, en México desde el 2006, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reformó planes y programas de estudio de la Educación Básica (RIEB), para favorecer la enseñanza por competencias, entendidas como competencias para la vida. Para conseguir este objetivo fue necesario un cambio en el enfoque de la enseñanza, para favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes, que aseguren el trabajo en equipo y la indagación en la enseñanza de las ciencias al terminar los niveles primario y secundario (Cardenas y Padilla, 2012).

Busquets et al. (2016) en referencia al estudio de Roth et al. (1997), refieren a una investigación de un laboratorio tradicional de Física en una escuela secundaria australiana. “Las observaciones sistemáticas permitieron descubrir que los estudiantes no entendían el objetivo de aprendizaje perseguido por su profesor”. (p. 130). Agregan, que el acatamiento de instrucciones al estilo de recetas no involucra a los estudiantes, tampoco logra su compromiso, siendo esta la principal diferencia con la participación de una clase diseñada por indagación, debido a que esta permite una mayor familiarización con el objeto de estudio. Ello implica a su vez, una mejora en la enseñanza de las ciencias.

La conclusión a la que llegan las autoras en la mencionada investigación, sostiene que se debe implementar la indagación como forma de vivir la ciencia en el aula, entendiendo que esta es la metodología más adecuada, tanto para implicar a los estudiantes en su aprendizaje, como para desarrollar habilidades científicas, combatiendo de este modo las falencias que evidencia el aprendizaje, en contextos de enseñanza tradicional.

Una investigación realizada en La Plata de Godoy et al. (2014), indaga sobre los Planes de Estudio de los profesorados de Enseñanza Primaria, visibilizando la inconsistencia entre por un lado la propuesta curricular oficial, que promueve un perfil de futuros docentes formados desde una práctica reflexiva, y la enseñanza de las Ciencias Naturales, basada en el enfoque de enseñanza por indagación. Por otro lado, señalan que en la actualidad la enseñanza está centrada casi exclusivamente en los contenidos conceptuales, dando escaso lugar al desarrollo de habilidades de pensamiento científico, y de una enseñanza que promueva la comprensión del modelo didáctico por indagación y el uso de los laboratorios. Herramientas que enriquecen las habilidades de pensamiento científico, tal como plantea el Diseño Curricular.

Situación problemática

Reflexionando sobre las prácticas consideradas tradicionales en la enseñanza de las Ciencias Naturales, en los espacios de Química Analítica y Química Biológica de tercer año del profesorado de Química del Instituto de Formación Docente, se plantea la idea de tomar nuevos posicionamientos en la construcción de dichas prácticas.

Debido a que el enfoque de la Enseñanza por Indagación tiene una intencionalidad de promover la construcción de aprendizajes significativos de Química y desarrollar competencias científicas en los estudiantes: futuros docentes, surgen interrogantes tales como: ¿El desarrollo de nuestras prácticas influyen en la forma de enseñar de los futuros docentes en Química?, ¿los estudiantes comprenden los saberes y contenidos específicos de la Química?, ¿qué tipo de estrategias didácticas propician la comprensión de los temas?, ¿los estudiantes identifican las particularidades de la escritura y la lectura de textos científicos?, ¿las secuencias didácticas que se utilizan para abordar los temas, promueven la construcción de competencias científicas?

Estos interrogantes alientan a los docentes a reflexionar sobre lo que enseñan y sobre las razones por las que lo hacen, proporcionando el tiempo y la información necesarios para el cumplimiento de sus metas, comprendiendo que la enseñanza debe proveer situaciones de aprendizaje que permitan la adquisición, comprensión y aplicación de la información.

Objetivos

a. Objetivo General

Evaluar el impacto de la Implementación de estrategias de enseñanza propias de las Ciencias Naturales que permitan la construcción de aprendizajes de contenidos y competencias científicas con niveles de autonomía creciente, en los bloques temáticos de Volumetrías y Lípidos, en las unidades curriculares de Química Analítica y Química Biológica respectivamente, de tercer año, en los estudiantes; futuros Profesores de Química del IN.E.S. Dra. Carmen Peñaloza.

b. Objetivos Específicos

Identificar la apropiación de las competencias de pensamiento científico por parte de los estudiantes a partir del enfoque por indagación, en la enseñanza de Volumetrías y Lípidos en las unidades curriculares de Química Analítica y Biológica de tercer año.

Analizar los niveles de comprensión de los contenidos, alcanzados por los estudiantes a partir de las prácticas de enseñanza diseñadas desde el enfoque por indagación.

Marco metodológico

La presente investigación se inscribe en el marco del Paradigma sociocrítico.

En el cual la acción transformadora juega un rol en la praxis investigativa, con el objetivo de generar conocimiento. El investigador se constituye como un sujeto colectivo de autorreflexión, que no solo está inmerso en el objeto investigado, sino que es parte constitutiva del mismo (Rodríguez Sosa, 2005, p. 28).

El tipo de investigación que se desarrollará es una Investigación Acción Crítica entendida por el mismo autor como una investigación cuya finalidad es el mejoramiento de las prácticas educativas atravesadas por procesos de permanente acción y reflexión.

La búsqueda de conocimientos para la práctica, desde la práctica misma, es también objetivo del mencionado tipo de investigación. En tal sentido se pretende implementar el Enfoque por Indagación en la enseñanza de unidades curriculares específicas, con el objetivo de proponer otras formas de transitar el proceso de aprendizaje, ya que se intenta alcanzar de este modo, la apropiación comprensiva de los contenidos y las competencias científicas abordadas, por parte de los estudiantes.

En concordancia con lo mencionado anteriormente se trabajará desde un enfoque mixto, el cual combina técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, con predominancia de las primeras.

La indagación sobre la temática señalada previamente, se realizará aplicando la metodología de estudio de caso dado que la singularidad permitirá comprenderlo en profundidad. Se realizará, entonces, un estudio de caso simple sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje realizados en las unidades curriculares ya mencionadas del tercer año del profesorado en Química.

Las técnicas que se aplicarán para el análisis de caso serán observación directa, registro de clases, análisis de guías implementadas. Asimismo, se realizarán entrevistas abiertas, semi estructuradas y estructuradas. Como instrumentos de recolección de datos se diseñarán guías de observación de clases, preguntas para las entrevistas, como también listas de cotejo que permitan identificar contenidos y competencias científicas en los estudiantes.

Avances

Los avances obtenidos se deben a la implementación de una experiencia piloto donde la obtención de resultados no ha sido sistematizada. Pero de la observación cualitativa y el diálogo permanente con las autoras del trabajo surge una serie de habilidades científicas evidenciadas en los alumnos, que invitan a sistematizar la práctica para conocer los beneficios de ésta metodología de trabajo, es decir la comprobación empírica y la riqueza de este enfoque. Se observó antes, durante y al finalizar la enseñanza de la experiencia piloto:

Aprendizaje activo: Los estudiantes participan activamente en la observación, la discusión y la elaboración de explicaciones.

Conexión con la realidad: Iniciar con la observación de un fenómeno vincula la práctica con el contenido teórico logrando aprendizajes más significativos.

Desarrollo del pensamiento crítico: Los estudiantes aprenden a formular preguntas, a buscar evidencias y a construir explicaciones basadas en sus observaciones.

Comprensión conceptual: La terminología científica se introduce después de que los estudiantes han tenido la oportunidad de explorar y reflexionar sobre el fenómeno, lo que facilita la comprensión profunda de los conceptos.

Conclusiones

El presente proyecto cuenta con la aprobación del Consejo Superior del INES Dra. Carmen Peñaloza y de la Dirección de Educación Superior, con Resolución Ministerial N° 5654 ME-2025- éste instrumento legal constituye la base para ser implementado formalmente en su totalidad durante el ciclo lectivo 2025.

La experiencia piloto llevada a cabo durante el 2024 en las clases de los espacios curriculares involucrados, permitió acompañar la escritura del proyecto, su alcance, y las limitaciones de implementación.

Durante la experiencia piloto y el trabajo en equipo para la escritura del proyecto, se han vislumbrado cambios en los estudiantes y docentes, tanto en la calidad de los aprendizajes, como en la mejora de la predisposición al aprendizaje y la satisfacción que genera ser parte de este tipo de experiencias de aprendizaje para toda la vida.

En el presente ciclo lectivo, nos proponemos sistematizar la práctica y evaluar el impacto de la implementación de estrategias de enseñanza propias de las Ciencias Naturales que propician la construcción de aprendizajes de contenidos y competencias científicas con niveles de autonomía creciente, en los bloques temáticos de Volumetrías y Lípidos, en las unidades curriculares de Química Analítica y Química Biológica respectivamente, de tercer año, en los estudiantes; futuros Profesores de Química del INES Dra. Carmen Peñaloza.

Por ello, continuamos trabajando en el diseño de guías de observación que nos acerquen y permitan identificar la apropiación de competencias de pensamiento científico por parte de los estudiantes a partir del enfoque por indagación, en la enseñanza de Volumetrías y Lípidos en las unidades curriculares de Química Analítica y Biológica de tercer año.

Como así también seguimos diseñando instrumentos para analizar los niveles de comprensión de los contenidos, alcanzados por los estudiantes a partir de las prácticas de enseñanza diseñadas desde el enfoque por indagación.

En síntesis, llevar adelante una experiencia piloto en simultáneo a la escritura del proyecto, nos ha permitido ajustar un sinnúmero de detalles que nos permitirán durante el ciclo lectivo 2025 estimar el impacto en el aprendizaje de la Química por indagación. Nos mueve la idea de acompañar a los estudiantes en su crecimiento y desarrollo de habilidades mentales, actitudes y conceptos que excedan el aula, hoy como alumnos, mañana como docentes, y así a lo largo de toda la vida.

Agradecimientos

Queremos agradecer especialmente a las autoridades del Instituto de formación docente Dra. Carmen Peñaloza, a su Rectora Prof. Laura Ontiveros, a la Jefa de Investigación

Ana Laura Garcés, a la Jefa de Carrera Mariela Benegas que nos brindaron su orientación y apoyo constante. También agradecer la colaboración de las profesoras en Ciencias de la Educación Valeria Videla y Laura Giménez que con sus aportes permitieron la escritura del presente proyecto. Y a la Profesora Érica Flores por su mirada crítica respecto al valor de la enseñanza de la Química por Indagación.

Referencias bibliográficas

- Busquets, T. Silva, M. Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 117-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300010>
- Campanario, J. M., y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 17(2), 179-192. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4085>
- Godoy, V. Segarra, A. Di Mauro, C. (2014). Una experiencia de formación docente en el área de Ciencias naturales basada en la indagación. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(3), 381-397.
- Harlen, W. (2010) *Principios y grandes ideas de la educación en ciencias*. Ashford Colour Press Ltd., Gosport, Hants. Aique.
- Ministerio Educación San Juan. (2024). *Plan Jurisdiccional de Alfabetización*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_471_san_juan_if-2024-56202327-apn-sqcfemch.pdf
- Cárdenas, F. y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las Ciencias. *Revista Educación Química*, 23(4), 415-421. <https://www.calameo.com/read/00579754818d0cc94a734>
- Rodríguez Sosa, J. (2005). *La Investigación Acción Educativa. ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Doxa.
- Sagástegui Bazán, L. G. (2021). La metodología indagación y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 804-822. DOI: 10.23857/pc.v6i12.3406
- Terbullino Fernández, R. (2020). *Propuesta de una guía metodológica basada en el método de indagación para la enseñanza del tema de enlaces químicos en el curso de química de segundo año de secundarias* [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú]

Experiencias escolares de institucionalización de la Educación Sexual Integral

Sandra Jaime
Vanessa Muchino
Mariana Roqueiro
Instituto de Enseñanza Superior Dra. Carmen Peñaloza

Introducción

Con la presente publicación, se intenta dejar registro de una experiencia de Apoyo Pedagógico a Escuelas, llevada a cabo en 2023, en el marco de proyectos financiados por el INFoD. Con ese fin, se constituyó un equipo de trabajo, formado por docentes del ISFD INES Dra. Carmen Peñaloza y de las escuelas secundarias Bachillerato José Manuel Estrada, Colegio de EGB3 y Polimodal Gral. San Martín, Escuela Secundaria Dra. Francisca Ríos de Páez y Colegio Secundario de Los Berros. Las integrantes fueron Mariana Roqueiro, Sandra Jaime, Vanesa Muchino, Verónica Bruna, Cecilia Perrotat, María Elena Rodríguez, Rosa Figueroa, María José Vila, Betina Rossi, Elizabeth Serrano y Analía Capuzello. A partir de ello, de manera conjunta se diseñaron y concretaron las primeras acciones del proyecto denominado: *“Institucionalización de la ESI desde una propuesta colectiva y territorial”*.

El Apoyo Pedagógico a Escuelas, es una de las 4 funciones de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), definidas en el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional 26.206 y reglamentadas parcialmente en la Resolución CFE 140/11. Esta función, brinda un marco formal para la acción orientada al trabajo colaborativo entre los ISFD y las escuelas de nivel para las cuales forman, promoviendo la construcción de lazos y permitiendo mecanismos de retroalimentación, entre las instituciones implicadas. Dicha función es una política pública que pone en diálogo horizontal a los diversos niveles educativos, con el fin de hacer un recorte de situaciones problemáticas, para ir hacia una problematización contextualizada, que permita diseñar dispositivos de intervención, con estrategias orientadas a la resolución, siempre a partir de un trabajo colaborativo y en territorio. El Apoyo Pedagógico a Escuelas es una oportunidad para afianzar relaciones entre niveles, de tal manera que permita una retroalimentación, con repercusión positiva para docentes y estudiantes, a partir de la construcción de un conocimiento situado y un saber pedagógico colectivo.

La experiencia que se relata, articula, tanto la necesidad de poner en diálogo a los niveles educativos (ISFD y escuelas secundarias, en este caso), como la de implementar e institucionalizar, de manera efectiva, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nacional 26.150).

Que la ESI llegue a las escuelas y a las aulas se traduce en promoción y protección de derechos de infancias y adolescencias. Su potencial en este sentido radica en la noción

de integralidad, compartida por la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley Nacional 26.061) y la Ley De Educación Sexual Integral. En relación a ello, Arrizabalaga y Brugo (2022), sostienen:

En este marco, consideramos central que analicemos la noción de integralidad, la cual establece que los derechos son interdependientes, están relacionados unos con otros, esto quiere decir que no se pueden satisfacer de forma aislada o fragmentada, deben ser considerados como indivisibles: si se vulnera un derecho se afecta al conjunto de derechos, tanto para su efectivización como su afectación. Es preciso pensar los derechos como complementarios y convergentes, y deben ser considerados de esta forma por parte de las políticas públicas y atendidos del mismo modo por las instituciones.

Esta noción se relaciona con la integralidad de la Educación Sexual Integral, que implica también que la persona es un todo, y que tanto ella como sus derechos deben ser contemplados y garantizados bajo esta concepción bien arraigada en los Derechos Humanos. Dicho en otros términos, las personas no tienen necesidades fragmentadas por áreas, sino que la vulneración de un derecho generalmente repercute dificultando el acceso a otros. Es por eso que los derechos se le reconocen a la ciudadanía de manera integral y simultánea, en virtud de garantizar una vida digna en el marco de los derechos humanos, tal como lo contempla la CDN.

Las políticas públicas también deben ser integrales de modo de tener efecto sobre la totalidad de los derechos que, si bien pueden satisfacerse a través de acciones o intervenciones específicas, deben considerar a las personas en su integralidad, atendiendo todas las dimensiones de la vida. (pp.21-22).

APE y ESI se complementan y fortalecen de cara a la tarea de trabajar en el territorio (escuelas), para que el estado llegue con sus políticas benefactoras.

Entre los objetivos del proyecto se destacan:

Reconocer los logros de los equipos escolares en materia de Educación Sexual Integral en sus lugares de trabajo, para comprender la instancia del proceso de institucionalización de la ESI en la que se encuentran, y así poder definir acciones futuras.

Concretar y acompañar situaciones de trabajo conjunto entre escuela y familias que posibiliten el tratamiento de las diferencias y el ejercicio de los acuerdos, promoviendo, la actualización de los acuerdos de convivencia.

Identificar instituciones y actores, con capacidades para el abordaje de situaciones complejas (violencias, abuso), para tejer las redes locales del Sistema de Protección de Derechos de infancias y adolescencias que nos permitan atender de manera integral las situaciones de vulneración de derechos.

Descripción y análisis de la experiencia

Se propuso a las escuelas involucradas, iniciar procesos orientados a la institucionalización de la ESI. La experiencia fue situada, en servicio, de trabajo horizontal, dialógico, flexible y abierta a las demandas de las/os participantes. Se inició con un proceso de diagnóstico, a partir de reuniones de equipos y encuestas a las/os trabajadoras/es de las escuelas secundarias. Este diagnóstico evidenció que pocos docentes estaban capacitados en la temática, sin embargo, muchos intentaban incorporar contenidos de ESI a sus planificaciones y la gran mayoría coincidió en que es un tema importante. Fue frecuente la demanda de capacitación a docentes y el planteo de la necesidad de acercar a las familias, a la escuela.

A continuación, se presentan algunos gráficos que reflejan datos obtenidos en el proceso diagnóstico:

Figura 1

Resultados obtenidos respecto de realización de formación en ESI

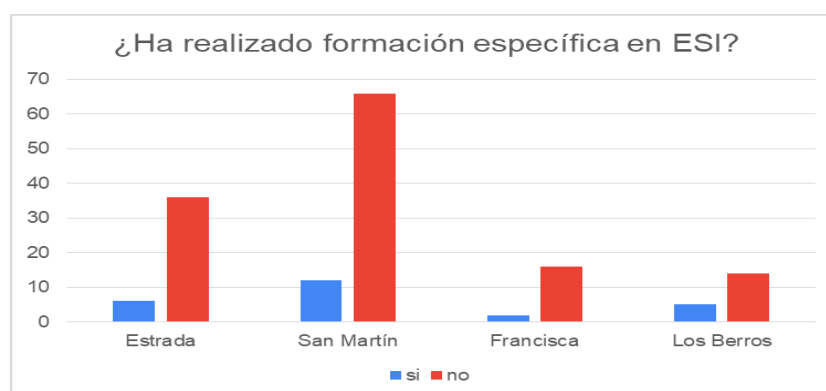


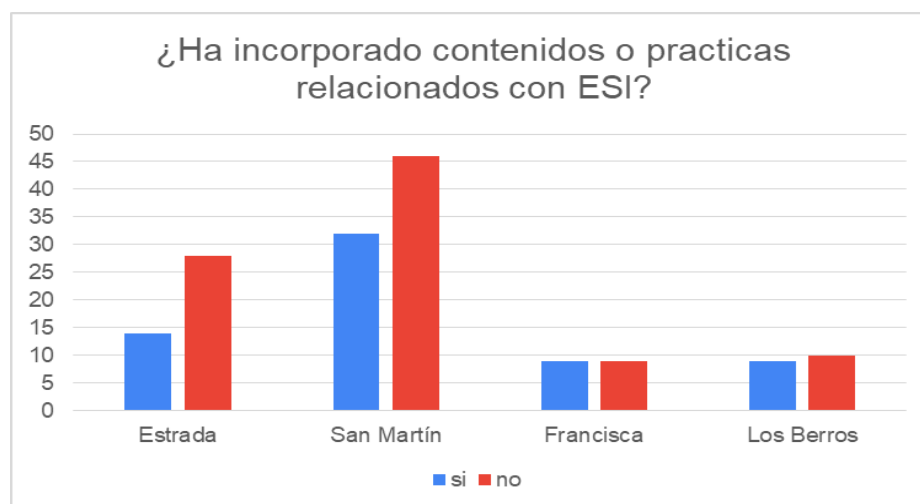
Figura 2

Resultados obtenidos respecto a la importancia/necesidad de trabajar ESI en la escuela



Figura 3

Resultados obtenidos respecto a la incorporación de contenidos de ESI en el aula



Finalizado el diagnóstico, se acordó iniciar procesos reflexivos con los equipos escolares (docentes y no docentes), partiendo de un tema siempre vigente en las escuelas: la convivencia, sobre el cual se construyeron intervenciones (jornadas-taller) para trabajar nociones fundantes del marco teórico de la ESI: territorialidad, integralidad, intersectorialidad y transversalidad, corresponsabilidad.

Se realizaron cuatro jornadas-taller, una por cada escuela secundaria. En cada caso, las mismas se dieron en 2 momentos. En el inicio se trabajó con dinámicas lúdicas destinadas a tomar conciencia de la importancia de conocernos, cooperar y sentirnos capaces. Posteriormente se trabajó sobre normativa y marco teórico en relación a ESI y derechos de infancias y adolescencias, mediado por un juego de tarjetas diseñado, por el equipo del INES. Este segundo momento culminó con el planteo de una consigna de evaluación (en formato de rúbrica), a ser retomada por cada escuela secundaria, a su tiempo, durante la revisión de los acuerdos escolares de convivencia, para incorporar el enfoque de derechos, la normativa vigente y propiciar la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

En los momentos de puesta en común de las instancias de taller se propició la circulación de la palabra y la escucha atenta, dando lugar a opiniones y criterios diversos. Se recuperaron reflexiones de todos los participantes. Se evidenció, en estas instancias, la predisposición y avidez de los equipos docentes, por reflexionar en torno a las temáticas propuestas. También se evidenció la prevalencia de miradas adultocéntricas y un estilo de ejercicio de la autoridad basada en normas no acordadas en un marco de participación colectiva, sino elaboradas por tan sólo algunos docentes. Cabe mencionar, a modo de ejemplo, que la regulación de la vestimenta (que conlleva una permanente acción de vigilancia de las personas adultas sobre las/os jóvenes), fue un tema que surgió en todas las escuelas, dando cuenta de la relevancia que aún tiene para las autoridades escolares y para

docentes. Estas concepciones, pueden derivar en prácticas pedagógicas que incrementen la conflictividad, generen distanciamiento intergeneracional y operen en detrimento de los derechos de las/los estudiantes.

En las mencionadas instancias, se recuperaron, además, situaciones conflictivas; algunas comunes y otras más locales relacionadas al contexto en el cual se insertan las instituciones del proyecto. En todos los casos, se promovió la problematización de las mismas, a la luz de lo trabajado y de los marcos normativos vigentes, entre ellos, los principios orientadores y el marco estipulado en la ley 26.892 (para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas). Se destacó la importancia de La Escuela (en términos genéricos) como garante de derechos, en el marco del Sistema Integral de Protección de Derechos (Ley 26.061), así como también a las/os trabajadoras/es de la educación, como necesarios y comprometidos partícipes. En ese sentido, se destacó, también, la necesidad de que docentes y directivos tengan en cuenta las nociones de intersectorialidad y corresponsabilidad en materia de protección de derechos, resaltando como indispensable que la escuela no opere de manera aislada, sino como parte de un engranaje más amplio, tejiendo trama de manera articulada con otras instituciones del estado y organizaciones no gubernamentales, para la efectiva e integral garantía de derechos.

Finalmente, se solicitaron devoluciones voluntarias a los participantes, acerca del impacto de las jornadas y acciones llevadas a cabo en el marco del proyecto de APE implementado. Se comparten algunas:

“Es grato haber vivido una experiencia tan enriquecedora. Me atrevo a decir que hay una mirada de la ESI totalmente distinta desde ese día. Este primer paso sirvió como una capacitación, al mismo tiempo una motivación y un espacio de estrechar vínculos en esta comunidad educativa. ¡Eternamente gracias!” (Betina Rossi. Vicedirectora).

“Es inquietante ver que, cuando a una actividad se le corre (quita parcialmente) las siglas de la ESI, por cualquier otro nombre que haga referencia a cuestiones similares, termina habiendo predisposición y ganas de trabajar por parte de los profes. Ahora, cuando se trabaja en nombre de la ESI existe un prejuicio muy grande, eso es algo que me inquieta y me pone mal” (Cristian Naranjo. Profesor de Historia).

“Me pareció muy incómodo que se use un vocabulario y dinámicas muy atrevidas... hacer esos juegos con los alumnos sería muy difícil para mí. En los niños y adolescentes siempre está muy presente la burla, la vergüenza, la timidez, etc. Para mí se puede enseñar ESI sin caer en el extremo del lenguaje adulto en cuanto al tema sexo... no olvidemos que son niños” (Prof. Rosa Guevara).

“Fue una tarde donde nos pudimos abrir al relato de situaciones que vivimos los docentes con nuestros alumnos. La jornada fue enriquecedora para mí, saber que puedo contar con un equipo APE tiene respuestas a situaciones planteadas y si no las hay, ellas

buscarán respuestas o caminos para una solución. Sentí un compromiso genuino del Instituto Dra. Carmen Peñaloza. Estoy deseosa por una nueva jornada” (Prof. Patricia Soria).

Conclusiones

A partir de la evaluación de las actividades desarrolladas y del análisis de las devoluciones realizadas por los docentes de las instituciones, se concluye que se dio una primera respuesta a la necesidad de los equipos docentes de nivel, de sentirse impulsados y avalados para motorizar acciones orientadas a revisar acuerdos escolares de convivencia. Los docentes destacaron la importancia de conocer los marcos normativos que respaldan al sistema integral de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes y la importancia de articular contenidos de la ESI de manera integral, para trasladarlos, en acciones específicas, en cada territorio y comunidad.

Se observó, en las instituciones, diversidad de recorridos en la implementación, como también diversidad en la formación de docentes, respecto de la ESI. Asimismo, se expresaron diversidad de miradas y prácticas pedagógicas, resultando necesario, en ocasiones, cuestionar e interpelar, para dar lugar a esa amplitud, propiciando la participación democrática como derecho y la promoción de vínculos más solidarios, pluralistas, respetuosos y reconocedores de los posicionamientos de todos y cada uno de los actores de la comunidad educativa (estudiantes, familias, personal docente, personal no docente). Se considera necesario continuar promoviendo experiencias y dispositivos orientados a modificar discursos, patrones vinculares y prácticas que aún en la actualidad, sostienen la discriminación y la desigualdad.

El desafío es continuar promoviendo construcciones colectivas, que posibiliten, en territorio, un genuino pasaje de prácticas de una escuela tradicional, hacia una escuela una escuela inclusiva, pluralista, democrática y para la diversidad. Frente a dicho desafío, el diseño y continuidad de experiencias y proyectos enmarcados dentro de la función de Apoyo Pedagógico a las Escuelas, se presenta como una herramienta clave, permitiendo generar dispositivos eficaces de intervención, que surjan a partir del lazo, del encuentro, del diálogo, del trabajo colaborativo, articulado y en territorio, entre diferentes niveles educativos.

Referencias bibliográficas

Arrizabalaga, Mariana; Brugo, María Pía (2022). *Clase N°1. Del modelo tutelar al Sistema de Protección de derechos de NNyA. Aportes de la Escuela en la construcción de la categoría de las niñas.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La función de apoyo pedagógico a las escuelas: Marco General. Nuestra Escuela, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Ministerio de Educación. Argentina.

Disponible en: <https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2023/03/Bases-Convocatoria-APE.pdf>

Ley Nacional 26061/05. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Promulgada el 28 de septiembre de 2005. B.O. N°30767, 26 de octubre de 2005.

Ley Nacional 26150/06. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Promulgada el 23 de octubre de 2006. B.O N° 31017, 24 de octubre de 2006.

Ley Nacional 26206/06. Ley de Educación Nacional. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Promulgada el 14 de diciembre de 2006. B.O N° 31062, 28 de diciembre de 2006.

Ley Nacional 26892/13. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Promulgada el 1 de octubre de 2013.

Res. CFE N° 93/09 Pautas para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Buenos Aires, 17 de diciembre de 2009. Ministerio de Educación de la Nación.

Res. CFE N° 140/11-. Lineamientos Federales para el Planeamiento y la Organización Institucional del Sistema Formador. Buenos Aires, 31 de agosto de 2011. Ministerio de Educación de la Nación.

Articulación entre investigación educativa y formación docente: sentidos que le otorgan los/as docentes de “Investigación Educativa” de los Profesorados de Educación Primaria de San Juan

María Fernanda Estevez
Carina Silvia Fraca
Mabel Mengual
ISFD Santa María

Introducción

En el presente trabajo se comparten algunos resultados de un proyecto de investigación desarrollado en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Provincia de San Juan, en el período 2022-2024⁵². El mismo se propuso analizar los sentidos que se le otorgan a la Investigación Educativa en los Profesorados de Educación Primaria (PEP), de los ISFD de San Juan; examinando los modos de articulación entre investigación educativa y formación docente. Para su realización, se desplegó un abordaje metodológico cualitativo que permitió, entre otras cosas, recuperar las voces de docentes de las unidades curriculares “Investigación Educativa” (IE).

Existen diversos fundamentos teóricos que señalan la importancia de la investigación educativa en el sistema formador docente. Se debate sobre la concepción de la investigación como mejoramiento de las prácticas de enseñanza o en cuanto a la producción de conocimiento en la formación docente inicial; por tanto, se inscriben en el campo pedagógico-didáctico en el nivel superior (Achilli, 2008). Consideramos que la investigación educativa, es una práctica social clave para construir conocimientos pedagógicos “sobre” y “desde” la educación y el trabajo docente. Asimismo, la investigación educativa entendida como dimensión constitutiva del trabajo docente resulta un aporte muy valioso que puede hacer la docencia en el camino de la construcción de un pensamiento epistémico que permita confrontar con aquellos modelos asentados en ideas mecanicistas de transmisión de saberes y superar la lógica del pensamiento único, teoricista, y desentendido de la realidad concreta. (Elliot, 2005).

En este trabajo en particular, nos detendremos en dar cuenta de los sentidos que le otorgan a la articulación entre investigación educativa y formación docente, los docentes de “Investigación Educativa” de los PEP de San Juan. Por un lado, se analizan los modos de articulación entre investigación educativa y formación docente; y por el otro, se describen los

⁵² Proyecto “La unidad curricular ‘Investigación educativa’ en el Profesorado de Educación Primaria. Sentidos y orientaciones”. Unidad Ejecutora: Instituto Superior de Formación Docente “Santa María”, de la Universidad Católica de Cuyo. Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan. Aprobado por resolución N° 7777-ME-2022. Período 2022-2024.

saberes y estrategias que aporta la investigación educativa a la formación de los profesores de Educación Primaria, según los docentes de estos espacios curriculares.

A fin de enmarcar el estudio, en un primer momento presentamos un recorrido histórico y situado sobre el vínculo entre la investigación y la formación docente. Seguidamente, se comparte el encuadre metodológico de la investigación. A continuación, se presentan los resultados referidos a los sentidos que atribuyen los/as docentes de los espacios curriculares Investigación Educativa I y II, de los PEP de San Juan, a la articulación entre la investigación educativa y la formación docente. A modo de cierre del capítulo, se comparten algunas conclusiones.

Un recorrido histórico y situado sobre el vínculo entre la investigación y la formación docente

El estudio se encuadra dentro de las investigaciones que pretenden abordar la reflexión epistemológica en torno a la formación investigativa del docente de nivel primario y el lugar de esta asignatura en el plan de estudios.

Algunos autores que abordan esta temática se centran en la perspectiva de la investigación sobre la propia práctica y a partir de allí reflexionan y generan conocimientos relevantes y transferibles al hacer docente. Entre las primeras contribuciones que giran en torno a estas conceptualizaciones están las de John Dewey (1933) que define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o experiencia y destaca las actitudes que favorecen esa práctica reflexiva. En esta misma línea, Elliot (2005) y Stenhouse (1998) discuten sobre la naturaleza de la acción educativa y su relación con el saber educativo. Los aportes de Carr y Kemmis (1988) se focalizan en el uso de la investigación-acción en la formación del profesorado y proponen que el docente tome el papel protagónico como investigador y transformador de la realidad educativa (Carr; 2002). Por su parte, Schön (1987; 1998) trata sobre la práctica reflexiva y el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión desde la acción. Otra de las principales influencias en el desarrollo de este movimiento, del docente investigador de su práctica reflexiva, es la del filósofo norteamericano Zeichner (1993) que entiende la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas que hacen al modo de ser docente. Todos estos autores instalaron la importancia del docente reflexivo de su propia práctica, constituyéndose a sí mismos en sujetos de la investigación y productores de conocimiento.

Del mismo modo, en los países de habla hispana se tomó como tema nodal la investigación docente y el desarrollo profesional continuo (Mendoza Valladares y Roux, 2016; García López, 2015; Vilchis Pérez, 2015); la formación inicial del docente desde la investigación-acción (Ruay Garcés, 2018) y el escaso impacto que tiene la investigación educativa en la práctica real de los docentes (Perines, H. 2018).

En Argentina, estos debates y discusiones en torno a la visión de la investigación, su lugar y función en la formación inicial del docente, son tratados entre otras/os investigadoras/es por Elena Achilli (2008). Al respecto, la autora destaca que

...la relación entre Investigación (...), la generación de conocimientos sobre las problemáticas del campo educativo y la Formación docente/la práctica docente y/o la cotidianeidad escolar, no resulta de fácil articulación. (...) aun cuando comparten un trabajo centrado en el conocimiento, implican lógicas diferentes por las características particulares que asume ese trabajo con el conocimiento. De ahí (...) que las prácticas docentes y de investigación remiten a oficios diferentes (...) conformadas desde las lógicas de diferentes oficios resulta relevante porque no sólo permite entender la complejidad de cada una en su especificidad sino también, advierte sobre diferentes distorsiones que algunas “modas” imponen de vez en cuando. (Achilli; 2008 - p. 28)

En los años 2013-2014 en el INFoD se abordaron temáticas y se definieron las políticas estatales para la promoción de la función de investigación. Varios autores abordan esta función dentro del INFoD, tales como Cappellacci, Lara y Slatman (2014); Aravena Domich y Zúñiga Cortés (2011). En tal sentido, se define el área de investigación del INFoD, que trabaja en pos de la institucionalización de la función de investigación en el Sistema de Formación Docente, a partir de la articulación con las Direcciones de Educación Superior (DES), responsables principales del desarrollo de esta política en el nivel jurisdiccional (Foglino, Brisioli y Gild, 2014).

En la actualidad, en los Institutos Superiores, estos debates siguen vigentes y coexisten ambas visiones de la investigación en la formación docente inicial, cuestionando los sentidos de la investigación en estos centros educativos.

Al respecto se encontraron tres artículos recientes de docentes investigadores de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de distintas provincias que abordan estas temáticas y que problematizan la función de investigación al interior de sus propios institutos, indagando los sentidos y las prácticas de investigación que circulan en dichas instituciones educativas: ISFD La Plata (Lugüercho, 2019); ISFD San Luis (Quiroga, 2017); ISFD Rio Negro (Riestra, 2020). En contexto pandémico y pos-pandémico, Colás Bravo (2021) retoma la lógica de la investigación en cuanto producción de conocimiento en el campo educativo, abordando temáticas nuevas a la luz de los desafíos que han surgido en este contexto.

Encuadre metodológico de la investigación

En la indagación se buscó analizar los sentidos que se le otorgan a la investigación educativa en el Profesorado de Educación Primaria. Para su desarrollo, apelamos a la metodología cualitativa, en tanto entendíamos que era la más pertinente para acercarnos al objeto de estudio propuesto. En palabras de Vasilachis, I.

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.

(Vasilachis, I. 2007; p. 28 y 29)

Parte del proceso implicó una indagación documental que se complementó fundamentalmente con la recuperación de las voces de los/as docentes responsables de las unidades curriculares “Investigación educativa”, en los Profesorados de Educación Primaria (PEP) de la Provincia de San Juan, lo cual le asigna un carácter empírico a la indagación realizada.

La unidad de análisis del estudio fue la investigación educativa en los PEP en la Provincia de San Juan. Para acceder a ello, nuestras unidades de recolección fueron, por un lado, los diseños nacionales, jurisdiccional y áulicos, del universo de ISFD de la Provincia, tanto de gestión estatal como de gestión privada, que cuentan con PEP, distribuidos en distintos Departamentos. Por otro lado, las voces de las/os profesores de los espacios curriculares “Investigación Educativa I y II”, de los mismos ISFD. En este último caso, si bien se procuró alcanzar al universo, no todos/as accedieron a brindar información. No obstante, se alcanzó una muestra significativa, pertinente para el tipo de estudio propuesto.

Las técnicas de recolección de datos fueron, por un lado, la recopilación documental y análisis de contenido de fuentes documentales (documentos del INFoD con lineamientos sobre investigación educativa, el Diseño Jurisdiccional y los diseños áulicos de las unidades curriculares “Investigación educativa”, de los Profesorados de Educación Primaria). Por otro lado, se diseñó y aplicó una encuesta con preguntas cerradas y abiertas, para los/as docentes de Investigación Educativa I y II de los PEP. Los resultados que se comparten en este capítulo se centran particularmente en los datos obtenidos en las encuestas, que posibilitaron la recuperación de los sentidos atribuidos a la investigación educativa por parte los/as docentes de los mencionados espacios curriculares.

Los aspectos o categorías que se tomaron en cuenta en la investigación en general, fueron: la dimensión epistemológica de investigación educativa, la dimensión metodológica, la dimensión curricular de disolución o de especificación, las estrategias pedagógica-

didácticas, la bibliografía, la relación entre la investigación educativa y su vinculación con la formación docente, la formación de los/as docentes a cargo de las materias de investigación educativa y su experiencia como investigador/a. Los resultados que se comparten en el presente trabajo, se centran especialmente en dar cuenta de los sentidos y orientaciones vinculadas a la relación entre la investigación educativa y la formación docente, a la vez que a la identificación de los saberes y estrategias que –a juicio de los/as docentes de los espacios “Investigación Educativa”–, aporta la Investigación Educativa, tanto en la formación de los/las estudiantes del PEP, como en el ejercicio profesional de los/las Profesores/as.

Para el análisis de la información se utilizó el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967; y Corbin y Strauss, 1991). La integración paulatina de las categorías y sus propiedades en sucesivos niveles de abstracción permitió construir la teoría emergente. Por otra parte, la permanente confrontación e integración de los hallazgos que se han logrado a lo largo del proceso es lo que le otorga confiabilidad y validez a la investigación realizada.

Sentidos que le otorgan a la articulación entre investigación educativa y formación docente, los docentes de “Investigación Educativa” de los PEP de San Juan

En el presente apartado, se comparten los sentidos que atribuyen los/as docentes de los espacios curriculares Investigación Educativa I y II, de los PEP de San Juan, a la articulación entre la investigación educativa y la formación docente. En primer lugar, se traza un perfil de los/as docentes que ocupan los espacios curriculares “Investigación educativa I y II”. Seguidamente, se desarrolla lo referido al modo en que construyen sus diseños áulicos. A continuación, se abordan los modos de articulación entre investigación educativa y formación docente en los PEP. Finalmente, se comparten los saberes y estrategias que –a juicio de los/as docentes de los espacios “Investigación Educativa”–, aporta la Investigación Educativa, tanto en la formación de los/las estudiantes del PEP, como en el ejercicio profesional de los/las Profesores/as.

Perfil de los/as docentes que ocupan los espacios “Investigación educativa I y II”

Respecto a los datos académicos, considerando quienes respondieron la encuesta, se puede señalar que en lo que refiere a la titulación de grado, hay una diversidad de disciplinas de los/as docentes que están a cargo de los espacios de Investigación Educativa, tales como Prof. en Ciencias de la Educación, Lic. en Trabajo Social, Lic. en Psicología, Prof. y Lic. en Psicopedagogía y Prof. y Lic. en Sociología. Esto probablemente le otorga improntas diferentes a tales asignaturas, conforme la ciencia humana o social de la cual provienen sus docentes.

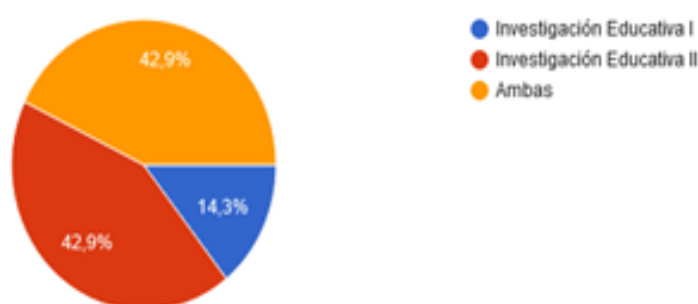
De las personas encuestadas, un 85,7 % de la muestra (6 personas) manifestaron poseer título docente. Asimismo, un 57,1 % (4 docentes), expresaron tener también titulación de posgrado.

De quienes respondieron, sólo 1 (un/a) docente dicta Investigación Educativa I y II, mientras que 3 (tres) están a cargo solo de Investigación Educativa I y las otras de 3 (tres) sólo dictan la materia Investigación Educativa II.

Figura 1
Unidad curricular en el PEP

¿Qué Unidad Curricular dicta en el Profesorado de Educación Primaria?

7 respuestas



En lo que refiere a la experiencia en investigación, de las/os docentes a cargo de los espacios en cuestión, se advierte que la mayoría de quienes fueron encuestados/as tienen experiencia en investigación, ya sea participando en equipos de investigación de su propio ISFD (6 docentes, es decir, 85,5 %), o también siendo parte de equipos de investigación de otra institución (4 docentes, o sea, 57,1%). Sólo 1 (un/a) docente, manifestó no estar participando en equipos de investigación.

Las áreas o problemáticas de indagación expresadas por las/os encuestadas/os, es diversa: *“Las disciplinas y su enseñanza: procesos de enseñanza”*; *“Educación emocional y competencia emocional”*; *“Inclusión Educativa”*; *“Espacios formativos alternativos en profesorados”*; *“ESI/Derechos humanos”* y *“Representaciones sociales”*. En tal sentido, las temáticas manifestadas son pertinentes y relevantes en y para la formación docente. Asimismo, la totalidad de las/os docentes que realizan investigación, manifiestan que existe vinculación entre su temática de investigación y lo que trabaja en el aula. Sin embargo, el modo en que se da tal vinculación es diverso:

Algunas/os enfatizan en la vinculación entre la práctica docente o educativa y los temas, problemáticas o desafíos que habilita a la investigación. Ello se expresa en decires tales como: *“Vinculamos la Residencia Pedagógica con la unidad curricular Investigación II a partir de la investigación de problemáticas referidas a las experiencias de los alumnos en contexto”*; *“Se vincula con la práctica educativa, con las problemáticas y desafíos educativos”*;

“Es un proyecto presentado a INFOD muy recientemente, los interrogantes surgieron en el ejercicio de la docencia”.

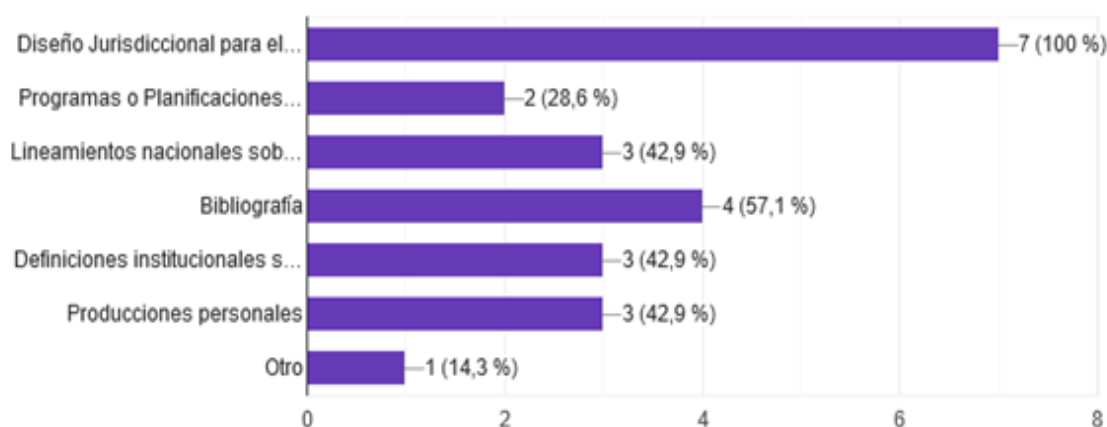
En otros casos, la vinculación viene dada sólo por el abordaje de contenidos comunes: *“En relación con algunos contenidos del área y también de acuerdo a los intereses de los estudiantes”*; *“[se vincula por ser un] contenido transversal”.*

Finalmente, otro modo de vinculación es posibilitando la participación de los/as estudiantes en los mismos procesos de investigación de los que forman parte los/as docentes: *“Algunas estudiantes participaron del proceso de investigación con parte de su proyecto”.*

Aspectos vinculados a la construcción de los diseños curriculares áulicos

Otro aspecto indagado, fue el referido a los diseños curriculares. Al respecto, a través de un interrogante con posibilidades de respuesta de opción múltiple, se consultó sobre los elementos que los/as docentes de los espacios Investigación Educativa I y II toman en cuenta al momento de definir su planificación o diseño áulico. Las respuestas fueron:

Figura 2
Construcción del Diseño Áulico



Como se advierte en el gráfico, la totalidad de las/os docentes (100%) manifiestan tomar en cuenta al momento de definir su planificación, el *“Diseño Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria”*. Asimismo, cuatro profesoras/es (57,1%), también expresan contemplar la *“Bibliografía”*. La consideración de *“Lineamientos nacionales sobre investigación en el PEP”*; las *“Definiciones institucionales sobre investigación en el PEP”* y las *“Producciones personales”*, tuvo el mismo nivel de respuesta; siendo marcados en cada caso, por tres docentes (42,9% en cada respuesta). Dos docentes (28,6%), también manifestaron tomar en cuenta los *“Programas o Planificaciones de otros/as colegas”*; y solo una/o (14,3%) señaló atender otro aspecto, al cual referenció como *“Investigaciones”*.

De los elementos señalados anteriormente, los/as encuestados/as expresaron cuál/es consideran como imprescindible/s para la formulación de la planificación. Mayoritariamente (5 docentes) expresaron que es el *“Diseño jurisdiccional”*. En la misma línea, otro/a encuestado/a aludió a las *“prescripciones curriculares”* y agregó la *“Bibliografía”*; y finalmente otro/a mencionó *“Definiciones institucionales, que especifican los contenidos de Investigación I y II”*. Como se puede advertir, en todos los casos (aunque se exprese de manera distinta), lo que cobra más relevancia al momento de planificar los diseños áulicos, son la consideración de los contenidos prescriptos, especialmente los que establece la jurisdicción.

Modos de articulación entre investigación educativa y formación docente en el PEP

Un aspecto relevante en la indagación fue lo referido al modo en que los/as docentes creen que se da la articulación entre investigación educativa y formación docente en el PEP de su Institución. A través de las respuestas obtenidas, se pueden identificar dos grandes grupos: por un lado, están quienes reconocen y expresan que la articulación en el PEP de su Institución es escasa o inadecuada; y por otro lado, mayoritariamente, quienes consideran que sí hay articulación, particularmente entre los espacios curriculares de la Práctica Docente y los espacios curriculares de Investigación, explicitando o detallando los modos en que se daría tal articulación. Desde las voces de los/as docentes encuestados/as, esto queda manifestado del siguiente modo:

Algunos/as dan cuenta de la escasa o inadecuada articulación, planteando alguna alternativa para apuntar a la misma: *“Escasa articulación”*; *“No creo que esté bien articulado. Sería bueno generar espacios para que las docentes de práctica nos indiquen falencias o contenidos a profundizar en Investigación”*.

Otros/as, plantean que la articulación viene dada a través de la vinculación entre los espacios curriculares de la Práctica Docente con los espacios curriculares de Investigación: *“Las Prácticas ayudan a que los estudiantes conozcan la dinámica del aula, institución educativa, siendo esto fundamental para que puedan formular preguntas de investigación y de ahí generar proyectos”*; *“Trabajamos en articulación con la Práctica III y IV. Definiendo una problemática observada en el trayecto de la Práctica para armar un proyecto de investigación y poder ejecutarlo cuando cursan la Práctica IV”*; *“A partir del análisis de problemáticas con las cuales el estudiante trabajará en su práctica profesional”*; *“Particularmente en el desarrollo de competencias que tienen que ver con la reflexión sobre la propia práctica y la adquisición de competencias específicas”*; *“El docente investigador permanece reflexionando de manera permanente sobre las prácticas educativas, por ende la función de investigación es inherente a la docencia”*. Como puede apreciarse, en estos casos en los que se reconoce la articulación, se explicitan los modos en que se daría tal vinculación; donde los/as encuestados/as señalan

que la práctica proveería los insumos tanto para formularse preguntas, para reflexionar sobre las mismas prácticas, como para plantear proyectos de investigación para su ejecución. Además, por lo que se infiere de los decires de los/as encuestados, en algunos casos se efectivizarían acciones para concretar o formalizar la articulación, mientras que en otros, simplemente se lo pensaría como algo dado o inherente.

Saberes y estrategias que aporta la Investigación Educativa en la formación de los/las estudiantes del PEP y en el ejercicio profesional de los/las Profesores/as

Otro aspecto relevante para la investigación consistió en indagar lo relativo a los saberes y estrategias que aporta la Investigación Educativa, tanto en el momento de la formación de los/las estudiantes del PEP, como en el ejercicio profesional de los/las Profesores/as.

En relación a los saberes y estrategias que aporta la Investigación Educativa en el momento de la formación de los/las estudiantes del PEP, las respuestas de los/as docentes encuestados/as se categorizaron del siguiente modo:

Saberes y estrategias metodológicas–procedimentales: *“Contenidos metodológicos...”*; *“...técnicas de recolección de datos. Realizar observaciones, elaboración de entrevistas, encuestas”*; *“...desarrollar habilidades para la observación, la búsqueda de información en fuentes confiables, la redacción y escritura científica, la comunicación oral”*; *“...Citas según normas. Elaboración de justificación y fundamentaciones. Elaboración de citas, búsqueda de información en sitios confiables”*; *“Función del docente investigador, técnicas e instrumentos de investigación”*; *“Adquirir el conocimiento y el dominio de la terminología básica en la investigación. Conocer los diversos enfoques metodológicos aplicados a la educación...”*.

Saberes y estrategias para conocer/interpelar/mejorar la realidad educativa: *“...conocimiento de nuevas realidades”*; *“Profundizar los conocimientos sobre paradigmas, enfoques...”*; *“Planteamiento de problemas...”*; *“Plantear interrogantes que generen preguntas de conocimiento, más allá del deber ser”*; *“...Dar respuestas a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa”*.

Saberes y estrategias para reflexionar sobre la propia práctica: *“La reflexión de la propia práctica...”*; *“Análisis de la propia práctica...”*.

En lo que respecta a los saberes y estrategias que aporta la Investigación Educativa en el ejercicio profesional de los/las Profesores/as de Educación Primaria, las respuestas también se inscribieron en las mismas categorías:

Saberes y estrategias metodológicas–procedimentales: *“Poder elaborar proyectos con fundamentación científica (...) tener habilidades para la búsqueda de información en fuentes confiables”*; *“Contenidos metodológicos...”*; *“...técnicas e instrumentos de*

investigación”; “La investigación es clave en la formación porque le permite acceder a la información por sí misma, contrastar diferentes fuentes, comprobar la información y analizar e interpretar datos”.

Saberes y estrategias para conocer/interpelar/mejorar la realidad educativa: *“Análisis de situaciones educativas, con causas y consecuencias”; “Análisis, problematización, y reflexión sobre la realidad. Propuestas de mejora e intervención”.*

Saberes y estrategias para reflexionar y mejorar la propia práctica: *“...reflexionar sobre la propia práctica para poder realizar mejoras...”; “...insumos para retroalimentar la propia práctica”; “Reflexión sobre la propia practica”; “Función del docente investigador”; “Mejorar los procesos educativos, también su aplicación posibilita nuevos caminos y desafíos en el aula”; “...da la posibilidad de posicionarse como investigadores de su propio quehacer cotidiano, cuestionar y cuestionarse, dejar de lado creencias que pueden estar naturalizadas”.*

Si bien se identifican las mismas categorías de respuestas, respecto a los aportes de la Investigación Educativa tanto en la formación como en el ejercicio profesional del PEP; se advierte que, en las instancias de formación, se enfatizaría mayormente el aporte de saberes y estrategias metodológicas–procedimentales; mientras que para el ejercicio profesional, se destacarían las contribuciones que tales espacios curriculares realizarían respecto a saberes y estrategias para conocer, reflexionar, interpelar y mejorar tanto la realidad educativa en general, como la propia práctica docente en particular.

Conclusiones

La indagación realizada permite visibilizar el lugar que ocupa la investigación en la formación docente, a la vez que comprender los sentidos que se le otorgan desde la mirada de los/as docentes implicados en los espacios curriculares “Investigación Educativa I y II”.

Al iniciar esta investigación, nos planteamos como una de las anticipaciones de sentido que, en el Profesorado de Educación Primaria coexisten diversos y divergentes sentidos que los agentes producen, reproducen y reconvierten sobre la investigación educativa en tanto producción de conocimiento o mejoramiento de las prácticas docentes. No obstante, de acuerdo lo analizado, advertimos que en realidad coexisten diversos y complementarios sentidos que los agentes producen, reproducen y reconvierten sobre la investigación educativa: saberes y estrategias metodológicas–procedimentales, saberes y estrategias para conocer / interpelar / mejorar la realidad educativa, a la vez que saberes y estrategias para reflexionar sobre la propia práctica; cobrando diferente envergadura según se esté en las instancias de formación docente o en momentos de ejercicio profesional.

Creemos que dar cuenta de los aspectos investigados, puede redundar en aportes para las instancias de revisión, actualización y mejora, tanto del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria, como de los Diseños Áulicos de

“Investigación Educativa”; con el fin de reivindicar las posibilidades que habilita la práctica de investigación, en la profesión docente.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008). *La Investigación y la formación docente*. Laborde Editor (6° Ed).
- Aravena Domich, M. y Zuñiga Cortés, J. (2011, del 8 al 10 de agosto). La formación inicial docente e investigación educativa: las tensiones entre el discurso y la praxis educativa [ponencia]. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata, Argentina. URL: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/>
- Cappellacci I., Lara L., Slatman R. (2014, del 29 al 31 de octubre). De la enseñanza de la investigación a la función del Sistema Formador. Políticas destinadas a promover la función investigación del nivel Superior en los últimos 30 años [ponencia]. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación NEES*. Tandil, Argentina. URL: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/24>
- Carr, W & Kemmis, S. (1988) *Teoría de la crítica de la Enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca.
- Carr, W. (2002) *Una Teoría para la Educación: hacia una investigación Educativa Crítica*. (3° Ed) Morata.
- Colás Bravo, M. P. . (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 219–233. <https://doi.org/10.6018/rie.469871>
- Corbin, J. y Strauss, N. (1991). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications, The International Publishers.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Elliot, J. (2005). *La Investigación-acción en educación*. 5ª Ed. Madrid: Morata.
- Fogolino, A; Brisioli, B. y Gild, M (2014, del 29 al 31 de octubre). Los efectos de las prácticas de investigación en los Institutos de Formación Docente [ponencia]. *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación NEES*. Tandil, Argentina. URL: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/218>
- García López, G. (2015) La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Revista Saber*, Universidad de Oriente, Venezuela. Vol. 27 N° 1: 143-151. URL: <http://ve.scielo.org/pdf/saber/v27n1/art17.pdf>
- Glaser, A. y Strauss, N. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine.
- Lugüercho, S. (2019, del 30 de septiembre al 4 de octubre). La renovación curricular en la Educación Superior: Incidencia en la formación inicial en Educación Física [ponencia]. *13° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. UNLP. Ensenada, La Plata,

- Argentina. URL: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13019/ev.13019.pdf
- Mendoza Valladares, J.L. y Roux, R (2016) La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Revista Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 70, pp. 43-59. URL: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/LAinvestigaciondocenteyeldesarrolloJLMVyRR.pdf>
- Perines, H (2018) ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Revista Estudios sobre Educación*, Vol. 34, 9-27. URL: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/7689/17430>
- Quiroga, S. R. (2017). *Culturas de Investigación en los Institutos Formadores de San Luis. Contextos de Educación*, 10-18. URL: <https://www.aacademica.org/sergio.ricardo.quiroga/88.pdf>
- Riestra, D. 2020. *La investigación de la formación docente en los institutos de profesorado de nivel primario en Río Negro, Argentina. Textura*, V. 22, N. 52, p. 134-155.
- Ruay Garcés, R. (2018). El profesor como investigador de su acción pedagógica en la formación inicial docente. *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 82–87. URL: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/636>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *La Investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata. Traducido por Guillermo Solana. Cuarta Edición.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Ed. Gedisa.
- Vilchis Pérez, K. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10). URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150318009>
- Zeichner, K. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

Formación docente inicial del profesor de Geografía en la Unsj. Características y consideraciones de sus egresados en el contexto de las necesidades de la educación media

Silvana Rosario Guirado López
Universidad Nacional de San Juan

Presentación

La educación, tanto en los niveles educativos como en la formación docente, desempeña un rol fundamental en los objetivos políticos y económicos de un país. Por ello, es un espacio de constante disputa ideológica y política, que invita a preguntarse: ¿Qué educación queremos? ¿Qué se debe enseñar? ¿Qué docente necesitamos hoy y cuál es su papel en la sociedad? La respuesta a estos interrogantes también depende de reflexionar sobre qué sociedad y qué modelo de país se busca construir.

Como señala Birgin (2017): "Se trata de una intensa controversia político-pedagógica sobre la que hay distintas opiniones fundadas, diversas políticas públicas y también múltiples investigaciones, en Argentina y en muchos otros países de la región y del mundo." (p. 20).

En este contexto, el siguiente trabajo, propone la presentación de avances obtenidos en el marco del desarrollo de la tesis doctoral: *La formación inicial del profesor de Geografía en la UNSJ y su adecuación a las demandas actuales de la Educación. Secundaria*. Particularmente, para este artículo se visibilizará parte del trabajo de campo realizado con los docentes egresados de la carrera que se encuentran trabajando en escuelas secundarias de la provincia de San Juan.

En tal sentido, se considera fundamental conocer las percepciones, sugerencias y contextos laborales de los docentes egresados, para así obtener un estado de situación que permita mejorar la propuesta formativa actual del Profesorado en Geografía de la UNSJ, este estado de situación también se contextualiza en marcos legales regulatorios actuales de Argentina.

Por su parte, la elaboración y aprobación de los planes de estudio son procesos lentos y complejo que se dan como mínimo cada 10 años y no siempre acompañan los vertiginosos cambios sociales, los avances tecnológicos, los nuevos marcos legales y las necesidades que se demandan año a año en la escuela secundaria, esta situación genera un desafío cotidiano de renovación y acomodamiento para los docentes. En relación a esta última idea, también se considera para este trabajo el abordaje de la formación docente continua que ofrece actualmente la carrera.

Marco teórico metodológico

Se consideran para este marco teórico aportes de diferentes especialistas, y marcos normativos que actualmente contextualizan la formación docente en Argentina.

Cuando la docencia reflexiona desde su propia experiencia o se indaga a través de encuestas de opinión o entrevistas respecto de la formación que brindan las instituciones de formación docente (universidades e institutos superiores de formación docente), frecuentemente surgen debates y cuestionamientos que hacen referencia a faltantes de contenidos y herramientas necesarias para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula del nivel medio actual, también se cuestiona el distanciamiento de los contextos reales y los debates actuales de los jóvenes, entre otras apreciaciones.

Así, diferentes estudios realizados en diversas partes del mundo, afirman que la formación docente inicial no siempre responde a las demandas de los educandos en el nivel medio, por ejemplo, (Terhart, 1987) sostiene que la formación docente inicial es una “empresa de bajo impacto”, es decir, con baja capacidad para cumplir los objetivos educacionales actuales o lograr prácticas pedagógicas significativas.

A su vez, Alliaud y Freeney (2014) señalan que la universidad se ha caracterizado por priorizar la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica. Desde un sentido más general, Diker, y Terigi, (1997), señalan que la formación docente de nivel medio ha tenido mayor consenso para especializarse en mayor medida en lo disciplinar que en lo pedagógico.

A su vez, Krichesky, (2012) sostiene:

La hipótesis central refiere a la falta de planificación y de articulación del sistema formador en su conjunto, así como a la urgente necesidad de atender las demandas de una escuela secundaria cuya matrícula ha ido creciendo de manera formidable desde las últimas tres décadas, y que reclama profundos cambios en la formación de sus docentes. (p.295)

En este sentido, Cristina Davini (1995) aporta:

De cualquier tipo y calidad que sea la formación inicial, resulta frecuente ver que los propósitos declarados que la inspiran y los imaginarios de los profesores remiten a otros modelos de escuela que aquella en la que, después, trabajan los graduados. (p.78)

Los sistemas formadores en Argentina (Institutos de Formación Superior y universidades), poseen marcadas diferencias en su formación, así, Andrea Alliaud y Silvina Feeney (2014), plantean que:

Tradicionalmente el modelo universitario se ha caracterizado por priorizar la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una orientación (...)). En Argentina la formación docente se imparte en el nivel de enseñanza superior: en Institutos de Educación Superior y en Universidades, tanto de gestión estatal como privada. Mientras en los primeros se ofertan carreras docentes para los distintos niveles de enseñanza (inicial, primario y secundario), las universidades ofrecen fundamentalmente carreras asociadas a las distintas disciplinas ("Profesor de..."), cuyos títulos habilitan para ejercer la docencia fundamentalmente en los niveles medio y superior. (Alliaud y Fenney, 2014, p. 125)

Por su parte, las universidades presentan particularidades propias de su naturaleza, como la autonomía o la libertad de cátedra, que en ocasiones perjudica acciones de coordinación necesarias.

Las universidades se distinguen marcadamente de los institutos de educación superior en el grado de autonomía para tomar decisiones. Esta disparidad constitutiva de ambos tipos de instituciones presenta desafíos complejos a la hora de pensar políticas nacionales para la formación docente. (Birgin, 2014, p.75)

El área de formación pedagógica didáctica de las carreras de profesorado, presentan materias como pedagogía, psicología, didáctica, etc., que se van dictando en los diferentes años de la carrera (según sea la organización del plan de estudio), probablemente la materia más significativa dentro de esta área de formación es la Práctica Docente, que se encuentra generalmente en el último año del profesorado y que representa concretamente el primer acercamiento del futuro docente a la escuela y al aula.

En tal sentido, una de las barreras más relevante tiene que ver con la falta de articulación entre las diferentes áreas de formación, así:

El conocimiento privilegiado obtenido en la investigación universitaria se divide en unidades territoriales. Cada conjunto de disciplinas constituye el feudo de un departamento y, dentro de cada departamento, el conocimiento se divide posteriormente en asignaturas, el feudo de cada profesor. Las universidades tienden a ver las tareas o los problemas a través de las lentes de sus áreas de conocimiento y de sus asignaturas. (Schön 1992, p. 271)

Dentro de una escuela profesional, hay personas sensibles principalmente a las exigencias de las disciplinas y otras que escuchan más las demandas del mundo de la

práctica; y los dos grupos tienden a estar aislados entre sí o en guerra entre ellos. (Schon, 1992, p. 268)

Otra barrera considerada dentro de la formación docente, es la falta o ausencia de investigación educativa, en tal sentido:

(...) podemos contemplar una falta generalizada de respeto hacia el conocimiento práctico de los buenos profesores en el ámbito de la investigación educativa, que ha tratado de definir una base de conocimientos para la enseñanza prescindiendo de la voz de los maestros. (...) gran parte de la investigación educativa sigue constituyendo un lujo que se permiten quienes no trabajan en el aula, a beneficio de quienes no trabajan en el aula. (Zeichner, 1993, p. 2)

Respecto al marco legal actual, la formación docente se encuentra regulada por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), la cual especifica en su Art. 71 que: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”. (Ley de Educación Nacional, 2006)

El Art. 74 asegura la calidad de los diseños curriculares, garantizar el derecho a la formación continua a todos los docentes del país, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

Por su parte, también son consideradas para este marco teórico, la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (1995), modificada en octubre de 2015 por la Ley 27204; la Ley de Educación Provincial N°1327-H (2015) y los aportes de leyes que si bien no son reguladoras de la formación docente, se consideran de formación complementaria, como la Ley N° 27044 de Ratificación a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2014); la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral, (2016); la Ley N°27621 de Educación Ambiental Integral, (2021). También, se toman en consideración los lineamientos curriculares del CIN y ANFHE para la formación docente y el profesorado en Geografía.

Con respecto al diseño metodológico, el mismo se enmarca en la lógica cualitativa, en el marco del paradigma interpretativo. A partir de un análisis de situación actual, que se construye desde la experiencia de actores sociales claves (en este caso docentes egresados), se estudia a los sujetos, y sus prácticas, en sus contextos naturales de interacción. Así, la investigación es de corte no experimental, privilegiando la comprensión y

descripción de situaciones y fenómenos de la realidad seleccionada, in situ y acorde a las características contextuales de las mismas.

Informantes claves y Muestra:

Encuestas a docentes egresados, del Plan de Estudio 2011 del Profesorado en Geografía. Se realizaron 10 encuestas a profesores graduados del plan de estudio actual y 6 encuestas a docentes graduados de diferentes planes de estudio de la carrera. La encuesta permitió obtener información sobre experiencias y percepciones que los egresados poseen, tanto de su proceso de formación docente inicial en el profesorado, como de su ámbito e inserción laboral. El tipo de encuesta realizada fue “*encuesta cerrada*” (a través de la selección de una o varias opciones) y semiestructurado (con la fundamentación y justificación de consignas).

El análisis de la información recopilada se realizó, en algunos momentos, mediante el apoyo de la estadística descriptiva y, en otros, las operaciones analíticas que se pusieron en juego fueron la interpretación, la reconstrucción, la contrastación y la explicitación de nuevas relaciones y construcciones conceptuales.

Desarrollo / avances parciales

A continuación, se exponen los resultados del trabajo de encuestas desarrollada con los docentes egresados del Plan de Estudio 2011 del Profesorado en Geografía de la FFHA-UNSJ.

Dicha encuesta posee 35 consignas de intervención que se agrupan en 6 partes, cada uno de estos apartados responde a un objetivo en particular. Cada consigna consiste en seleccionar una o varias opciones, y justificar.

En la primera parte, la encuesta recaba datos sobre el *sexo/género de la persona* y los *años de ingreso y egreso a la carrera* del Profesorado en Geografía y la *situación laboral actual*.

Los resultados muestran que el 80% de los egresados encuestados son mujeres y el 20% son varones; ningún encuestados seleccionó la opción “otro”. Así, se observa un significativo predominio de matrícula femenina. A su vez, el 80% de los encuestados completó sus estudios en un periodo de 5 a 6 años y un 20% demoró entre 9 y 10 años, este porcentaje se encuentra actualmente en aumento según datos registrados recientemente por el departamento de Geografía.

Respecto a la situación laboral, el 70 % de los encuestados manifestó trabajar solo en escuela estatal, un 10% trabaja solo en el ámbito privado, el 20% manifestó trabajar en escuelas de gestión tanto pública como privada. Por su parte, el 50% de los encuestados

manifestó tener diferentes contextos sociales en diferentes escuelas, lo cual da señales de una importante segregación social en los establecimientos educativos de la provincia.

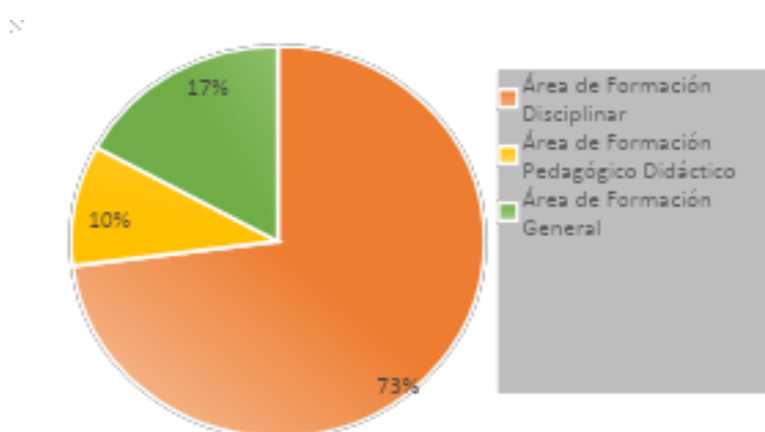
La segunda parte, se enfoca en la *selección de las materias* que, (según la experiencia de los encuestados) son fundamentales para el ejercicio de la docencia.

La experiencia de los egresados, señala como significativas las asignaturas de la carrera que se corresponden directamente con la estructura curricular de la escuela secundaria y que corresponden por completo al área de Formación Disciplinar, (Geografía Argentina, Geografía de América, Geografía de los espacios Mundiales I y II, Geografía de San Juan, Biogeografía, Climatología, Geomorfología e Hidrografía); en este sentido, surge el interrogante de por qué no son consideradas las materias del Área de Formación Pedagógico- Didáctico, las cuales son imprescindibles para el trabajo docente en el aula; probablemente, la falta de integración entre las cátedras y el trabajo individualizado de cada área de formación en la carrera, lleven a desdibujar la integración tan necesaria para el trabajo docente en el aula.

En relación a la última idea planteada, una de las dificultades más relevantes tiene que ver con que esta articulación solo se da en el último semestre de la carrera con la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente. En este sentido, los egresados han manifestado la necesidad de un contacto más temprano con la escuela, el aula y los jóvenes, es decir, conocer y entender el espacio real y concreto del futuro contexto laboral y toda su complejidad.

Posteriormente, se pide a los encuestados que valoren cada área de formación de la carrera respecto de su importancia para el campo laboral. Así, se observa en la siguiente figura, que el Área de Formación Disciplinar es la más significativa para el contexto laboral de los docentes encuestados, luego siguen en orden de importancia el Área de Formación General y por último, el Área de Formación Pedagógico Didáctico.

Figura 1
Área de formación más significativa para los egresados



Posteriormente, cuando se valora específicamente cada área de formación, para la formación disciplinar los encuestados manifiestan en un 50% una “excelente” formación, con un 30% una “muy buena” formación y con un 20% como “buena”, para la “Formación Pedagógico Didáctica” un 70% hizo referencia a una formación “buena”, un 20% a una formación “regular” y un 10% a una formación “muy buena”. No se consideró la opción “excelente” y “mala”.

La tercera parte de la encuesta se enfoca en recopilar opiniones respecto de la *organización curricular, el sistema de correlatividades*.

En referencia concretamente al plan de estudio, los egresados manifestaron la necesidad de reformular el sistema de correlatividad el cual es considerado muy fuerte principalmente en 2° y 3° año, a su vez, se manifestó la necesidad de disminuir la cantidad de materias en 1°, 2° y 3° año. Otra particularidad es el reclamo por mayor cantidad de materias promocionales, esto, se considera viable si para esta opción se contempla un régimen de cursado y aprobación específica, donde por ejemplo, se rindan parciales y prácticos con calificación mínima de 7, asistencia del 80% y posean coloquio final integrador.

La cuarta parte de la encuesta, tiene el fin de obtener información sobre las *dificultades en el campo laboral* y la apreciación que los egresados tienen de su formación para el campo laboral.

La experiencia de los egresados en el campo laboral señala dificultades y problemáticas que se generan a diario en el aula relacionadas a problemas de conducta, la falta de interés de los estudiantes de la escuela secundaria para estudiar y aprender, las problemáticas socioeconómicas y la segregación social de las escuelas que requiere de acompañamiento y estrategias específicas, que a su vez estas van cambiando cada año.

La falta de infraestructura edilicia, recursos didácticos y principalmente la falta de equipamiento y conexión a internet en las escuelas (principalmente en la de gestión estatal) también son objeto de preocupación constante, como así también el salario de los docentes, esta situación está estrechamente relacionada con la falta de presupuesto para educación.

Otras dificultades mencionadas se relacionan, por ejemplo, con el abordaje de la discapacidad, la salud mental, la ESI, entre otras. Estas temáticas no son abordadas actualmente en el profesorado vigente y han resultado expuestas en las necesidades de capacitación continua de los egresados.

La quinta parte, solicita opinión sobre las *necesidades de capacitación* dando como opciones: capacitación en ciencias sociales, en geografía específicamente, estrategias pedagógicas didácticas, abordaje de conflictos, Educación Sexual Integral y abordaje de personas con discapacidad.

Se registró que un 70% manifiestan la necesidad de capacitarse en “abordaje de conflictos”, luego con un 60% se manifiesta la necesidad de capacitarse en “Educación Sexual Integral” y “formación específica en Geografía”, un 50 % se refiere a la necesidad de capacitarse para el “abordaje de personas con discapacidad” y estrategias de pedagógicas-didácticas”, por último, con un 30% la necesidad de capacitación en Ciencias Sociales.

Todos los docentes encuestados se encuentran realizando alguna capacitación. Así, el 50% de los encuestados se encuentra realizando la carrera de grado Licenciatura en Geografía, un 30% se encuentra realizando diplomaturas, un 20% cursos, un 10 % doctorado en Geografía, otro 10% en otro doctorado y otro 10% especialización. Se destaca que tanto en la Licenciatura en Geografía como en el Doctorado en Geografía no se desarrolla actualmente líneas de investigación en educación.

En la sexta parte, se le pide al encuestado que opine sobre que considera como *fortalezas del profesorado* y que especifique *que se podría mejorar o potenciar*.

Los resultados muestran que un 50% de los encuestados manifestó que la fortaleza de la carrera radica en la profundidad y calidad de sus contenidos disciplinares y en la Geografía como ciencia, un 30% de los encuestados manifestó que la fortaleza de la carrera se da en la calidad y compromiso de sus docentes, un 10% manifestó que la fortaleza de la carrera se basa en la calidad de sus contenidos pedagógicos y otro 10% manifestó como fortaleza la preparación para el mundo del trabajo.

Como se observó en consignas previas, vuelve a surgir en los encuestados una mayor valoración de la formación disciplinar y una baja valoración de la formación pedagógica y la preparación para el campo laboral.

Por último, como sugerencia principal de los egresados se manifiesta por un lado, la necesidad de potenciar al Área de Formación Pedagógico-Didáctico, como observaciones se registrar la desactualización, exceso de teoría, poca práctica en escuelas o aulas. A su vez, dentro de esta área, la materia Práctica Profesional Docente se presenta como una experiencia altamente significativa, entre sus causas se expresa el gran impacto y experiencia que genera el estar frente a los alumnos, por otro lado, las desventajas expresadas por los egresados respecto de esta materia son las prácticas en contextos educativos ideales y poco diversos.

También, se manifiesta la necesidad de profundizar contenidos disciplinares de actualidad relacionada principalmente al abordaje de problemáticas ambientales, geopolítica y uso de tecnologías en el aula.

Reflexiones finales

Como reflexiones finales, se presentan a continuación ejes de intervención que contribuyen a la mejora de las debilidades detectadas en el trabajo de campo con los egresados del plan de estudio.

1. En relación al Plan de Estudios:

Se sugiere incorporar horas de formación complementaria (talleres, créditos académicos) para profundizar en temas ambientales, geopolítica, inteligencia artificial, ESI, educación para adultos, entre otros.

Redistribuir materias en los primeros años y fortalecer la articulación entre las distintas áreas de formación. Promover materias promocionales con coloquio integrador obligatorio, experiencias intercátedra y articulaciones con otros profesorados.

2. Temáticas a profundizar por área:

Formación Disciplinar: integrar aun más el contenido geográfico del profesorado con estrategias didácticas para su enseñanza en secundaria. Profundizar en la contextualización de los contenidos desde un enfoque problematizador y crítico de los contenidos. Articular los contenidos propuestos en las diferentes cátedras de cada área (Teórica-Metodológica, Humana, Física, Regional), con la propuesta de la Caja Curricular Provincial (2017) para la materia Geografía en la escuela secundaria.

La carrera ofrece actualmente una importante formación en Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) y Sistemas de Información Geográfica (SIG) como así también el uso de campus virtuales, clases sincrónicas y asincrónicas en contextos específicos. Actualmente se presenta el desafío de trabajar con la Inteligencia Artificial (IA) tanto en el trabajo de los contenidos específicos de cada cátedra como también en su uso como herramienta didáctica en el futuro ejercicio docente. A su vez, se sugiere no descuidar el uso de herramientas tradicionales (mapa pizarra, el globo terráqueo, imágenes satelitales, fotografías aéreas, cartas topográficas impresas) para trabajar cuando no se encuentra conexión a internet ni el equipamiento necesario en las escuelas.

Formación Pedagógica-Didáctica: fomentar la colaboración y la articulación con la escuela secundaria desde los primeros años de la carrera de profesorado, para lograr una formación contextualizada y compenetrada con los vertiginosos cambios sociales y tecnológicos de los jóvenes y la escuela. También, desarrollar prácticas profesionales en entornos con distintas realidades sociales y educativas, principalmente las de mayor vulnerabilidad social. Generar acercamiento a otros espacios alternativos de educación no formal, como clubes barreales, uniones vecinales, bibliotecas populares, etc. donde se encuentren y estudien diversas realidades de jóvenes y adolescentes; para esta propuesta pueden ser de gran utilidad las *prácticas socioeducativas*.

Formación General: Alinear contenidos generales (Filosofía, Antropología e Historia Social) con la geografía y su enseñanza, por ejemplo: Filosofía de la Educación, Antropología de la Educación o Educación desde la perspectiva antropológica.

3. Inserción de temáticas innovadoras:

Incorporar enfoques sobre discapacidad, salud mental y Educación Sexual Integral que den a los futuros docentes herramientas en el aula para garantizar el derecho a una educación verdaderamente inclusiva y comprometida con los requerimientos de la escuela y el aula actual. Así, se da cumplimiento a marcos legales como: Ley N°27044 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y Ley N° 26150 Educación Sexual Integral (2006), entre otras.

4. Vinculación con instituciones y docentes del nivel medio:

Establecer un sistema de vinculación continuo entre la UNSJ, FFHA y el Departamento de Geografía con el Ministerio de Educación provincial y las escuelas, para mejorar la articulación de contenidos, principalmente en las cátedras que poseen contenidos que se dan en el aula de nivel medio y para facilitar acercamientos más tempranos en la formación de los futuros docentes.

5. Formación continua:

Asegurar que la oferta de formación continua (doctorados, especializaciones) se adapte a las necesidades reales de los docentes, en tal sentido el contacto con egresados o centro de graduados es primordial.

Ofrecer desde el Doctorado en Geografía como la Licenciatura en Geografía, una líneas de investigación educativa que fortalezca las experiencias laborales de sus egresados y que a su vez retroalimente la formación docente inicial del profesorado.

Promover espacios de encuentro entre docentes egresados y docentes y estudiantes del profesorado, con el fin de intercambiar experiencias, abordar problemáticas comunes respecto de la Geografía y su enseñanza y problemáticas y desafíos actuales de los jóvenes en la escuela.

Para finalizar, se espera que los ejes presentados en esta propuesta colaboren con la elaboración de un nuevo plan de estudio que genere, en esencia, un mayor acercamiento desde todas sus áreas de formación inicial (disciplinar, pedagógica-didáctica, general e instrumental) y formación continua a la escuela secundaria, ámbito donde trabaja la gran mayoría de sus egresados.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo I. y Tiramonti G. (2016). El futuro ya llegó...pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación? *Plus Ultra*, pp.20 a 22.

- Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. En: Voces del Fénix. *Revista del Plan Fénix*, 1, "3". Recuperado desde: www.vocesenelfenix.com.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué. Fundación Santillana. Pp. 85 a 97.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1) pp. 125- 134.
- Birgin, A. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR - 1a ed. -Teseo, 326 p.; 23x15 cm. ISBN 978-987-723-005-5 1. Educación. 2. Formación Docente. 3. MERCOSUR. I. Birgin, Alejandra (coord.) CDD 371.1 Recuperado de: www.preal.org de Educación, 15, 211-242
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N°26206. InfoLEG Ministerio de justicia y derechos humanos. Presidencia de la Nación.
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral. InfoLEG Ministerio de justicia y derechos humanos. Presidencia de la Nación.
- Congreso de la Nación Argentina (2015). Ley de Educación Superior N°24521, modificación Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 27204.
- Davini, M. (1995). La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Barcelona, México ISBN950-12-6108-5
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós.
- Dussel, I. 2020 p.18 La formación docente y los desafíos en pandemia. *Revista EFI · DGES* Vol. 6 · N° 10 Dossier ISSN 2475-8967, en línea
- Edelstein G. (2015). La enseñanza de la formación para la práctica. *Educación, formación e investigación*. Vol. 1 N°1 p.p 1-11.
- Krichesky, G. (2012). La Universidad y la formación de docentes para la Educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejos. En Chiroleu, A. Marquina, M y Rinesi, E. (Compiladores). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 295-320). UNGS: Los Polvorines.
- Marrón G. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* N.º 57 - págs. 313-341 I.S.S.N.: 0212-9426
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Instituto de Investigación de ciencias de la Educación. Facultad de filosofía de la

- Universidad de Buenos Aires. Cuadernos de investigación n° 12. Miño y Dávila Editores.
- Nin, M. (comp.) y otros. (2019). *Geografía y enseñanza. Investigación, reflexión y práctica*. EdUNLPam. La Pampa. ISBN 978-950-863
- Pickenhayn J. (1986) *Nueva Didáctica de la Geografía*. Editorial Plus Ultra. ISBN 950-21-0852-3.
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica SEC* ISBN 978-958-44-8723-0.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Terhart, E. (1987). ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* N° 284.
- Vazub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. ISSN-e 1138-414X, Vol. 11, N° 1.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* (220), 44–52.

Las normativas como orientadoras del trabajo docente durante el contexto de pospandemia.

María Inés Díaz Alonso
Patricia Ivana Zuliani Fernández
Rosa María Figueroa
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Introducción

El presente trabajo surge del proyecto de investigación “Reconfiguración del trabajo docente en la Universidad”, que examina las condiciones laborales de los docentes en Ciencias Sociales y Humanas en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) en el contexto de pospandemia. En tal sentido, lo que se comunica en este trabajo son los hallazgos de uno de los objetivos planteados en el proyecto. Como contextualización, la investigación se enmarca en la necesidad de comprender los cambios estructurales y normativos que han impactado en la labor docente en la universidad, para ello se han considerado las transformaciones que surgieron a partir de la crisis sanitaria global, a raíz de la pandemia por COVID19.

El objetivo principal de este artículo es la sistematización y análisis de las principales orientaciones de las políticas y normativas aplicadas en la regulación del trabajo docente universitario durante el período de pandemia y pospandemia, cómo se construyó desde las normativas la salida de la pandemia por COVID19 en la UNSJ. Se aborda desde un enfoque crítico y contextualizado, donde se ha buscado identificar los desafíos que enfrentaron los docentes en cuanto a su estabilidad laboral, sus condiciones contractuales, sus cargas administrativas y las nuevas exigencias pedagógicas vinculadas al uso de tecnologías digitales en la enseñanza.

Para la construcción de la presente comunicación, se parte de los aportes teóricos de diversos autores que han abordado la reconfiguración del trabajo docente en escenarios excepcionales, como fue el de la pandemia. En este sentido, Dussel (2020) sostiene que “la pandemia no solo reconfiguró los espacios de enseñanza, sino que también provocó una rápida transformación en las normativas educativas, obligando a las instituciones a adaptarse a nuevos desafíos sin precedentes”, en esta línea, el estudio indaga la forma en que la UNSJ implementó y convino sus políticas institucionales.

Metodológicamente, el análisis se realiza a partir de documentos institucionales y normativas específicas, el estudio busca aportar un marco comprensivo sobre los efectos que la pandemia y su posterior transición han tenido en el ejercicio de la docencia universitaria, para ello se definieron algunas dimensiones como las condiciones de trabajo y salud, la

carrera docente, los aspectos pedagógico didáctico, evaluación y acreditación. De esta forma se pretende contribuir a la discusión sobre el trabajo docente en la educación superior y las estrategias necesarias para garantizar condiciones laborales adecuadas y sostenibles en un contexto en constante transformación.

Desarrollo

Desde el punto de vista teórico, se plantea al trabajo docente desde una perspectiva micro social como una práctica con rasgos propios, como lo son la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la fuerte dosis de implicación personal (Sacristán, 2002). Se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones. Los rasgos constitutivos de las prácticas se entrecruzan con los rasgos constitutivos del sujeto social, con su historia y el lugar que ocupa en la institución en la que trabaja.

Antelo y Alliaud (2014) definen el trabajo docente como un oficio y donde la enseñanza lo caracteriza y distingue de otros. Asimismo, destacan la necesidad de fortalecer el oficio de enseñar, revisando y apelando ideas preconcebidas sobre este trabajo y así poder afrontar los desafíos que implica enseñar hoy.

Por otra parte, el autor Pablo Imen (2015) concibe al trabajo docente como una práctica social y como territorio de lucha, en el sentido que los docentes “han desarrollado acciones de resistencia, desafiando los dispositivos reproductores y construyendo, de modo silencioso y persistentes, alternativas pedagógicas contrahegemónicas” (p.240).

Según Almandoz y Hirschberg (1992) el trabajo docente no se realiza en un vacío, sino bajo determinadas condiciones que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo como de las relaciones existentes dentro de cada escuela.

Las reglamentaciones, normativas y leyes que en su conjunto definen la tarea docente, así como los lineamientos de las políticas educativas que fijan prioridades y responsabilidades, se nutren de las concepciones dominantes sobre lo que debe ser la tarea docente en un determinado momento histórico (p.38).

Para Tenti Fanfani y Tedesco (2002) el contexto del trabajo docente experimenta transformaciones profundas, muchas de ellas como resultado de políticas educativas específicas. Y con relación a ello aseveran que: “Estos cambios avanzan con ritmo y modalidades desiguales en el conjunto del sistema educativo y tienen efectos significativos en la definición del rol docente” (p.16). También afirman que la actividad docente

Es cada día más relacional y la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, etc. se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional (p.17).

Asimismo, muchos trabajos de investigación sobre regulación educacional y trabajo docente (Andrade Oliveira, 2015; Feldfeber, 2015; Martinez, 2015) dan cuenta de las consecuencias que las nuevas regulaciones de las políticas educacionales en América Latina han tenido sobre el trabajo docente. Sobre todo, afirma Andrade Oliveira (2015) “la nueva regulación en el contexto latinoamericano ha causado una significativa intensificación del trabajo, precarización de las relaciones de empleo y cambios considerables en las relaciones de trabajo que repercute sobre la identidad y condición docente” (p.20).

Para Alves García y Barreto Anadon (2015) la expresión de intensificación del trabajo docente

Se caracteriza por la creciente demanda de nuevas atribuciones, por la falta de tiempo para las actividades más básicas de la vida humana y por el sentimiento de cansancio crónico de los trabajadores intelectuales en función del exceso de trabajo (p.186).

La pandemia exacerbó estas tensiones debido a la injerencia de la política sanitaria en la política educativa, lo que generó una reconfiguración de la práctica docente.

La aparición del COVID19 afirma Rivas (2020), trajo la cuarentena y una serie de transformaciones de la gramática escolar. Hubo que hacer un ejercicio nuevo de transposición didáctica pandémica. Algo nunca visto, ni teorizado, ni imaginado. Algo donde el trabajo de los docentes se reinstaló desde la escuela en los hogares y el aprendizaje en la vida de los estudiantes, enfrentando la pandemia abrumados por sus propias condiciones de vida y por lo que veían que pasaba con sus alumnos.

El impacto del COVID19 en educación superior fue repentino e imponderable, al respecto Pedró (2020) asevera que:

Debemos reconocer que en el sector de la educación superior tampoco estábamos preparados para una disrupción como la que ha traído consigo la pandemia del COVID19. Los cierres, como medida para contener la pandemia, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica también en la educación superior. Los obstáculos son múltiples, desde tecnológicos y pedagógicos hasta financieros (p.29).

Asimismo, continúa diciendo que

Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje

pronunciada puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello (Pedró, 2020, p.34).

Surge a partir de este contexto de pandemia el término Corona Teaching utilizado para referirse a un fenómeno socioeducativo emergente con implicaciones psico-afectivas, tanto en profesores como en estudiantes. Este término según Pedró (2020)

Se trataría de algo parecido a un síndrome experimentado por el docente o el estudiante al sentirse abrumado por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico. A esto se le puede añadir la frustración e impotencia derivadas de las limitaciones en la conectividad o de la falta de know-how para la operación de plataformas y recursos digitales (p.35).

Para Imen (2025) solo desde un abordaje totalizador acerca de las relaciones entre política educativa y trabajo docente es posible “indicar tanto las correspondencias como las tensiones que atraviesan el tránsito de los mandamientos de la cúpula estatal a las prácticas en el aula” (p.240).

Con respecto al planteo metodológico, el proyecto sigue un enfoque interpretativo, asumiendo una visión dialéctica de la realidad educativa, la cual es inseparable de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman. El estudio se centra en carreras de Ciencias Sociales y Humanas en la UNSJ, utilizando una muestra intencional de estas disciplinas. Además de encuestas a docentes y estudiantes, se han reunido fuentes secundarias, incluyendo normativas nacionales, jurisdiccionales y de la institución, lo que permitió sistematizar algunas prácticas docentes a partir de dimensiones de análisis y descriptores que entendemos comprenden el desarrollo del trabajo docente a partir de la pandemia. Tales dimensiones de análisis de las normativas que regularon al trabajo docente se organizan en los siguientes criterios: condiciones de trabajo y salud; carrera docente; aspectos pedagógico-didácticos, evaluación y acreditación.

a- Dimensión de análisis sobre las condiciones de trabajo y salud.

En la dimensión de condiciones de trabajo y salud, se aborda en el análisis de la reconfiguración del trabajo docente en la UNSJ durante la pospandemia, para ello fue importante considerar cómo las transformaciones en la modalidad de enseñanza y las nuevas exigencias impactaron en la salud física, mental y en la estabilidad laboral del cuerpo docente.

Partimos de entender que la pandemia generó cambios abruptos en la organización del trabajo docente, visto desde un breve tiempo de distancia, se puede ver cómo se tradujeron en mayores cargas laborales, situaciones de estrés, desgaste emocional y nuevas dinámicas de precarización en algunos sectores en general y de la docencia en particular. En este marco la implementación de la virtualidad, el regreso a la presencialidad y la adaptación a modelos híbridos no solo reconfiguraron la enseñanza, sino que también afectaron el bienestar de los docentes, generando tensiones entre la vida laboral y personal, todo esto marcó una línea divisoria entre el antes, durante, y después de la pandemia.

Si bien el estudio se focaliza en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, en esta dimensión las decisiones tomadas a nivel de toda la universidad fueron aplicadas a todas las Unidades Académicas de la UNSJ. Desde la Universidad Nacional de San Juan se emitieron ordenanzas y resoluciones para dar sustento y normar el momento de pandemia y la salida. De este modo se pueden señalar que entre marzo y mayo de 2020, coincidiendo con el inicio de la pandemia y la necesidad inmediata de adaptarse a las restricciones impuestas, entre ellas la Ordenanza CS N°1778/2020, que establece la modalidad de clases virtuales en todas las facultades de la Universidad Nacional de San Juan, con el objetivo de asegurar la continuidad pedagógica.

Durante el mes de abril a través de una Resolución rectoral, RR N°102/2020 UNSJ, se implementó un programa de apoyo y capacitación para docentes en el uso de tecnologías digitales, con cursos y talleres para el uso de la plataforma virtual desde el Sistema de Educación a Distancia, SIED, con la intención de mejorar las competencias digitales docentes, del mismo modo se estableció como obligatorio el uso de la plataforma Moodle de la UNSJ, como herramienta principal para la educación a distancia, de este modo se estandarizó la herramienta de educación a distancia, para contribuir a la adopción de la virtualidad para la continuidad educativa. Este conjunto de normativas iniciales construye una base para la actuación en estos primeros momentos que por una parte tendían a garantizar la continuidad educativa y por otra parte a respetar el aislamiento, social, preventivo y obligatorio que se había instalado en el país desde el 20 de marzo de 2020.

Figura 17

Medidas de la UNSJ para gestionar la primer etapa de la Pandemia por Covid-19



Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas de UNSJ en 2020.

Algunos elementos de importancia que emergieron durante la pandemia y que afectaron las condiciones de trabajo y la salud de la docencia en la universidad.

Un primer elemento es el aumento de la carga laboral, durante la pandemia, muchos docentes reportaron una extensión de su jornada de trabajo debido a la preparación de materiales virtuales, la necesidad de capacitarse en herramientas digitales y la constante disponibilidad para la atención del estudiantado. En este sentido la transición a la presencialidad no implicó una reducción del tiempo de trabajo, sino la convivencia de actividades virtuales y presenciales, aumentando las exigencias sobre los docentes, y en muchos casos complicando el tiempo dedicado al trabajo docente (burbujas, alternancia, etc.).

También se señala que aparecieron en este periodo la exigencia de realizar tareas administrativas, que antes de la COVID19 no estaban presentes como obligaciones, es el caso del seguimiento de estudiantes y la carga de evaluaciones y acreditaciones, las mismas fueron percibidas como una sobrecarga adicional.

Por otra parte, también surgieron algunas cuestiones en torno a la fatiga emocional y el estrés crónico que se evidenciaron en varios estudios sobre el trabajo docente en el contexto de la pandemia. La falta de límites entre el tiempo laboral y personal fue una de las principales quejas expresadas por los educadores. En esta misma lógica, la incertidumbre sobre las condiciones contractuales y la evaluación de desempeño generaron preocupación entre los docentes, especialmente en aquellos con contratos temporales o sin estabilidad laboral.

En relación con las condiciones de trabajo, se señala que la falta de acceso a equipos tecnológicos adecuados y la escasa conectividad dificultaron la transición a la enseñanza remota, lo que impactó en la calidad del trabajo y en la salud postural y visual de los docentes. En este sentido la exposición prolongada a pantallas, la mala ergonomía en el trabajo remoto y la sobrecarga de tareas sin compensación fueron aspectos que impactaron negativamente en la salud física de los docentes. En relación con este aspecto, se establece en el acta paritaria 89 en el mes de septiembre de 2020, que la UNSJ proceda con la mayor celeridad posible para implementar un sistema de financiamiento de becas o ayuda económica para la conectividad de docentes, investigadores y creadores de esa casa de estudios.

En cuanto al retorno a la presencialidad, de forma física a las aulas, se presentaron problemas de ventilación, equipamiento y espacio en la facultad, que afectaron por una parte la seguridad sanitaria y la comodidad del personal docente, como las condiciones de para efectivizar el aprendizaje.

b- Dimensión de análisis sobre la carrera docente.

Se parte de entender que el campo científico-universitario en Argentina es predominantemente público y heterogéneo, caracterizado por asimetrías regionales, institucionales y disciplinares, así como una heterogeneidad vertical e intra-institucional, que se ve manifiesta en las instituciones universitarias en concreto. Desde algunos posicionamientos teórico-epistemológicos, el análisis de la profesión académica, indefectiblemente nos conduce a reflexionar sobre las condiciones en que se produce y reproduce conocimiento (Algañaraz, 2021). En este sentido es necesario entender la forma en que la profesión se fue configurando históricamente, como es su ejercicio actual y se proyecta hacia adelante, por ello es necesario comprender la configuración de la profesión académica de acuerdo con las políticas definidas para la educación superior, estatales e institucionales, y el desarrollo científico tecnológico, para ubicarlo en el marco del desarrollo social y cultural de la sociedad en su conjunto. Por otra parte, para Walker (2016) el trabajo docente universitario constituye una práctica compleja, heterogénea y específica que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el campo universitario. Todo ello en el marco de condiciones materiales y simbólicas diversas.

Se puede afirmar que la carrera docente universitaria en la UNSJ ha atravesado cambios estructurales y normativos desde la creación de esta hasta la actualidad, el momento de pandemia de COVID19, fue un tiempo de implementación de cambios normativos obligados para dar continuidad a las labores específicas de la universidad, aunque también se señala los provisorios de los mismos. En este sentido, la crisis sanitaria no solo alteró la modalidad de enseñanza y la carga laboral de los docentes, sino que también afectó su estabilidad profesional, las oportunidades de ascenso y las condiciones de acceso a la carrera

académica. Es importante tener en cuenta que la Universidad Nacional de San Juan desde el año 2019 venía transitando un proceso de regularización de docentes a partir de la implementación del artículo 73 del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) que, en diversas instancias paritarias, entre sindicatos, ADICUS, SIDUNSJ y UDA y las autoridades de la UNSJ, se había plasmado en la Ordenanza del Consejo Superior 5/19, dando lugar al Reglamento de Carrera Docente de la UNSJ. Este proceso implicó una mejora sustancial en las condiciones de contrato de trabajo de gran parte del personal docente de la UNSJ, durante la pandemia y en la pospandemia los debates en torno a la implementación de la efectivización docente siguieron vigente, e incluso, en 2022, se acordó una ampliación de esta permitiendo que docentes con menos antigüedad pudieran acceder a este derecho.

El momento de pandemia – pospandemia reconfigurar el desarrollo profesional del cuerpo docentes universitarios sobre todo en torno a sus condiciones materiales de trabajo. Entre ellos se puede señalar la adaptación a la enseñanza virtual y el uso de tecnologías educativas que supusieron un desafío adicional en el desempeño docente. También se hizo evidente la desigualdad en el acceso a formación y actualización, teniendo en cuenta que la capacitación en nuevas herramientas digitales se convirtió en un requisito fundamental, pero no todos los docentes tuvieron acceso equitativo a estos recursos.

Por otra parte, la sobrecarga de trabajo docente durante la pandemia redujo el tiempo disponible para la investigación y la publicación, lo que afectó negativamente la evaluación de méritos en la carrera académica, como es el caso de los sistemas de carga de antecedentes Cvar y Sigeva, que se completan cada año. Por ello entre las normativas analizadas se encuentran las Actas Acuerdo paritarias, en particular la N° 96 del 2 de febrero de 2021, en la que se logra el consenso para introducir algunos cambios en beneficio de las condiciones de trabajo del cuerpo docente entre ellas: 1- Manifestar la voluntad del regreso a las mesas de exámenes semipresenciales toda vez que se cumplan las condiciones de higiene y seguridad en el ámbito laboral, en los aspectos de: ART, en función de la disponibilidad de vacunación, transporte, y condiciones edilicias, 2- Establecer como fecha límite el 31 de marzo del 2021 para la presentación del pedido de actualización de situación de revista docente, para el ingreso a la Carrera Docente, según Acta N° 79 (Art. 73 CCT), entre otros temas atinentes a la carrera docente y a las condiciones de trabajo.

Se puede afirmar que la pandemia y la pospandemia alteraron las condiciones de trabajo y el desarrollo de la carrera docente en la UNSJ, adicionando nuevas problemáticas a las ya existentes, la salida de la pandemia implicó la construcción de una nueva normalidad, con similitudes y diferencias respecto de la vida universitaria en el momento anterior a la pandemia.

c- Dimensión de análisis sobre los aspectos Pedagógico- didácticos:

La Universidad Nacional de San Juan, en el marco de las recomendaciones de la Res. 2020-12- APN de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, determinó mediante la Res. 436-2020-R y la Res. 014-2020-CS, la adopción de medidas extraordinarias para permitir la continuidad de actividades académicas en contexto de crisis, permitiendo que cada unidad académica elabore un plan de contingencia que contemple la modalidad de cursado y evaluación con libertad pedagógica y garantizando a los estudiantes la regularidad de las asignaturas del primer semestre.

Entre las principales medidas, se estableció respondiendo a criterios pedagógicos-administrativos, la prórroga de inscripciones y de regularidad de asignaturas, transformación de correlativas fuertes en débiles. Asimismo, dispuso la elevación de propuestas de actividades de los docentes desde la modalidad virtual a los directores de departamento para ser presentados en secretaría académica; acreditación de actividades académicas de modalidad virtual, resguardo de actividades académicas que por su especificidad requieran de tratamiento y evaluación presencial para cuando estén dadas las condiciones sanitarias. Asimismo, declara la previsión de asesoramiento a docentes para la modalidad virtual.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas de FFHA-UNSJ en 2020.

Tal normativa cita que, una vez restablecida la modalidad presencial, las cátedras que lo requieran, podrán desarrollar una modalidad integradora, equivalente a un coloquio integrador, a fin de consolidar acciones pedagógicas realizadas en entornos virtuales.

También resalta que, a fin de generar igualdad de oportunidades en el acceso a la conectividad y equipamiento, cada unidad académica tendría que generar los medios para dar acceso a las actividades desarrolladas por las cátedras.

Además, aclara que las cátedras que necesiten realizar prácticas presenciales obligatorias deberán reprogramar tales actividades para cuando finalice el periodo de aislamiento.

A partir de una circular emitida por Secretaría académica de la FFHA en el mes de junio, se solicita a los docentes elevar planificaciones de cátedra en versión PDF, teniendo en cuenta los componentes requeridos en la Ordenanza del año 2014, pero explicitando los requisitos necesarios para que el alumno obtenga la regularidad y la promocionalidad de la cátedra en el nuevo contexto.

En el segundo semestre, la actividad académica fue regulada por la Res. 1181 R-2020, que establece lineamientos a fin de dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera no presencial. En este sentido, establece que debe otorgarse la condición de regular a los estudiantes de aquellas asignaturas que hayan cumplido con los requisitos académicos necesarios para alcanzar la misma. Asimismo, en el marco de crear una comisión especial para aquellas asignaturas que no pudieron cumplimentar los requisitos planificados, permitiendo que los estudiantes de tales asignaturas puedan cursar las cátedras correlativas, con el compromiso de cumplimentar los requisitos adeudados antes del examen final.

d- Dimensión de análisis sobre evaluación y acreditación:

A partir de la res. 436/20- R, en el mes abril, como ya se mencionó en la dimensión pedagógico-didáctica, se establece la prórroga de vigencia de boletas y la suspensión de correlatividades en los casos que se estime necesario. También, sobre la evaluación, se dispone a analizar los mecanismos que permitan la ejecución de exámenes a distancia para evaluaciones de cátedra, finales y tesis de grado.

Posteriormente, en el mes de mayo de 2020, a partir de la res. N° 020 emitida por el Consejo Superior, se dispone para el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan, establecer en carácter de excepción y mientras se mantenga el ASPO por el gobierno Nacional, la sustanciación de exámenes parciales y finales de grado, trabajos finales de tesis de grado y posgrado, mediante la modalidad virtual, teniendo en cuenta los lineamientos detallados en la mencionada resolución, en sus anexos I y III.

Respecto al anexo I, se establece que las estrategias de evaluaciones parciales deben enfocarse en la medición, recopilación de información, análisis e informe de datos sobre los estudiantes y sus contextos, a fin de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce. En este sentido, se destacan las perspectivas de evaluación continua y de proceso. Asimismo, se establece que las cátedras deberán informar a las autoridades

correspondientes, los tipos e instrumentos de evaluación, las condiciones de regularidad de los estudiantes, como así también las posibilidades de los estudiantes para acceder a las evaluaciones virtuales. También, se insta a los docentes a informar a los estudiantes de manera clara los tipos de evaluación, los criterios, mecanismos y condiciones de las evaluaciones y se resalta que las mismas estén en concordancia con los recursos tecnológicos disponibles.

Respecto a los exámenes finales, se dispone la sustanciación de mesas en el campo SIED-UNSJ. En este sentido, se prevé el desarrollo de talleres para docentes y estudiantes sobre estrategias de evaluación en ámbitos virtuales. Además, se prescribe un protocolo con acciones a seguir durante la mesa de examen virtual.

Respecto a la prórroga de boletas por primera vez mencionado en la Resolución 436/20-R, continúa con tal medida en la Resolución N° 14/20-CS donde se dispone prorrogar regularidades de asignaturas hasta el 31 de marzo de 2021. Más adelante, en la Resolución N° 01/21-CS, se estableció que la prórroga de vencimiento dispuesta por el Consejo Superior, a través de la Resolución N° 64/2020-CS (hasta el 31/03/2022), tenía alcance para todas las certificaciones definitivas (regularidades) obtenidas hasta la fecha por los/as estudiantes universitarios/as de la Universidad Nacional de San Juan.

El acta paritaria 89/20 en el mes de septiembre, aprueba las actividades académicas en modo virtual para el segundo cuatrimestre de 2020 donde se enfatiza que se debe respetar la conformidad de los docentes que integran los tribunales examinadores y que, en caso de resultar impedidos de hacerlo por razones técnicas o pedagógicas, podrán justificarlo debidamente. En el acta paritaria 96/20 se definió el regreso a las mesas de exámenes en modalidad semipresencial.

Luego en el acta paritaria N° 98/20 del mes de febrero de 2021, se ratifica la sustanciación de exámenes finales presenciales, semipresencial o mixta para completar el ciclo 2020-2021, y en entre los aspectos señalados, se destaca la “bioseguridad del docente” como un criterio indispensable a considerar para la integración del tribunal examinador. Asimismo, se destaca que los docentes que tengan dispensa COVID19, no podrán ser convocados, pudiéndose modificar los tribunales con los docentes que acuerden con el acuerdo de los docentes.

Conclusión

La pandemia no solo desafió las estructuras educativas tradicionales, sino que también abrió nuevas posibilidades para repensar y reconfigurar la docencia universitaria. Las normativas implementadas, aunque emergentes y reactivas, han demostrado ser herramientas esenciales para garantizar la continuidad académica en un entorno de

incertidumbre. Sin embargo, este proceso de adaptación ha dejado en evidencia la necesidad de una reflexión profunda sobre las condiciones laborales y formativas de los docentes.

Si bien las normativas educativas implementadas durante la pandemia evidenciaron la capacidad de respuesta del sistema educativo frente a una crisis sin precedentes, también expusieron las tensiones y desigualdades estructurales que atraviesa el trabajo docente en la universidad. La virtualización forzada, aunque esencial para garantizar la continuidad académica, se tradujo en una sobrecarga laboral y emocional en el cuerpo docente, quienes debieron adaptarse a nuevas exigencias con recursos desiguales y apoyo institucional limitado. En este sentido en las normativas dispuestas en este periodo, pandemia-pospandemia se puede percibir una gran voluntad de dar continuidad a las tareas habituales de la vida universitaria, sin embargo, la carrera docente y sobre todo las condiciones de trabajo no constituyeron las preocupaciones más importantes para la institución sino a partir de los constantes reclamos sindicales en las instancias paritarias.

En este sentido, es crucial que las instituciones educativas no solo mantengan estas normativas como soluciones temporales, sino que las revisen y mejoren con miras a construir un sistema educativo más flexible, equitativo y preparado para enfrentar futuros desafíos.

Referencias Bibliográficas

- Algañaraz, V. (2021) Morfología de la profesión académica en la Universidad Nacional de San Juan. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 32, núm. 62, 2021. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. DOI: <https://doi.org/10.33255/3262/792>
- Almandoz, M. y Hirschberg, S. (1992) *La docencia, un trabajo de riesgo*. Tesis Grupo Editor Norma Educativa.
- Alves García, M. y Barreto Anadon, S. (2015) Reforma Educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D.: *Políticas educativas y trabajo docente. nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Noveduc.
- Andrade Oliveira, D. (2015) El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D.: *Políticas educativas y trabajo docente. nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Noveduc.
- Antelo, E. y Alliaud, A. (2014) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Dussel, I. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Reflexiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 19-33.
- Feldfeber, M. (2015) Reforma Educativa y regulación estatal. los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D.: *Políticas educativas y trabajo docente. nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Noveduc.

- Imen, P. (2015) Trabajo Docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D.: *Políticas educativas y trabajo docente. nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Noveduc.
- Martínez, D. (2015) Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos. En Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D.: *Políticas educativas y trabajo docente. nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Noveduc.
- Pedró, F. (2020) El impacto del COVID-19 en la educación superior en América Latina y el Caribe. En *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia* / Alberto E. Barbieri ... [et al.]; compilado por Paulo Falcon. - 1a ed. - Eudeba; Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Rivas, A. (2020) *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* - Universidad de San Andrés
- Sacristán, J. G. (2002). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). Resolución 2020-12-APN del Ministerio de Educación de la Nación. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. y Tedesco, J. (2002). *Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes*. Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. UNESCO.
- Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). (2020). Resolución 436-2020-R y Resolución 014-2020-CS. Argentina: Universidad Nacional de San Juan.
- Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). (2020). Resolución 1181-R-2020. Argentina: Universidad Nacional de San Juan.
- Walker, V. (2016) El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Revista Perfiles Educativos*, vol.38 no.153, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000300105&script=sci_arttext

La Documentación Narrativa: Una Herramienta para Reflexionar sobre las Prácticas Docentes

Guillermo Alejandro Gallardo
María Alejandra Gatto D'Andrea
Patricia Mónica Grippo
Instituto de Educación Superior 9-029 de Luján de Cuyo

Introducción

La formación docente en ciencias sociales enfrenta el desafío de superar la brecha entre teoría y práctica, entre los saberes académicos y los saberes prácticos que se construyen en la experiencia cotidiana de enseñar. En este contexto, la documentación narrativa de las prácticas docentes emerge como una modalidad de indagación y acción pedagógica con un gran potencial transformador.

La documentación narrativa se inscribe en el campo de la investigación interpretativa en ciencias sociales y se nutre de diversas perspectivas teóricas que reconocen el valor de la experiencia, la reflexión crítica y la construcción situada del conocimiento. A través de la escritura, la lectura y la conversación en torno a relatos pedagógicos, esta modalidad permite a los/as docentes y estudiantes reconstruir sus trayectorias, poner en circulación sus saberes y generar procesos reflexivos individuales y colectivos.

Las narrativas, entendidas como relatos que dan vida a experiencias y conocimientos, representan una poderosa modalidad de indagación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Al explorar las historias individuales y colectivas, las y los estudiantes y las y los docentes, pueden comprender mejor los contextos, procesos y dilemas sociales que moldean su realidad. Estas narrativas no solo transmiten información, sino que también fomentan la empatía y la reflexión crítica. Al integrar narrativas en el aula, se crea un espacio donde los estudiantes pueden explorar, cuestionar y construir significados de manera activa, contribuyendo así a un aprendizaje más profundo y significativo en el campo de las ciencias sociales.

Así, la documentación narrativa se distancia de los enfoques tradicionales de investigación que conciben a los/as docentes como meros objetos de estudio o aplicadores de teorías externas. Por el contrario, los reconoce como sujetos de conocimiento, portadores de saberes valiosos construidos en la experiencia, capaces de nombrarlos, problematizarlos y recrearlos.

Este artículo presenta un proyecto de investigación desarrollado en el Instituto de Educación Superior 9-029 de Luján de Cuyo, Mendoza, Argentina, que se propuso explorar los sentidos y significaciones que docentes y estudiantes del Profesorado de Educación

Primaria construyen en torno a sus prácticas educativas, a través de procesos de documentación narrativa.

El proyecto parte del supuesto de que, al participar en espacios de escritura, lectura, comentario e interpretación de relatos de experiencia pedagógica, los sujetos pueden apropiarse de su trayectoria, resignificarla y construir nuevos saberes. De este modo, la documentación narrativa posibilitaría generar una memoria pedagógica de la formación, a la vez que favorecería el desarrollo de la identidad profesional y la construcción de comunidades de práctica y discurso pedagógico.

La relevancia de esta indagación radica en que permite, por un lado, visibilizar y legitimar los saberes pedagógicos producidos por docentes y estudiantes, frecuentemente invisibilizados o desvalorizados frente al conocimiento académico. Por otro lado, aporta a la comprensión de los procesos de construcción de sentidos sobre la práctica docente en el campo de las ciencias sociales, un aspecto clave y a la vez poco explorado en la investigación educativa.

En un contexto en el que se reclama una formación docente más situada, reflexiva y articulada con las necesidades de la práctica, este proyecto busca aportar conocimiento sobre las potencialidades de la documentación narrativa como modalidad de desarrollo profesional. Al mismo tiempo, pretende abrir un debate sobre la necesidad de repensar los modos de producción, validación y circulación del saber pedagógico, hacia formas más horizontales, colaborativas y emancipadoras.

Planteo Teórico Metodológico

La relación entre teoría y práctica, entre conocimiento académico y saber experiencial, constituye una tensión histórica en el campo de la formación docente. Especialmente en el área de las ciencias sociales, donde los objetos de enseñanza son especialmente complejos, multidimensionales y controvertidos, esta tensión se manifiesta con particular intensidad.

Por un lado, desde la investigación educativa se producen conocimientos, modelos y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de lo social. Sin embargo, muchas veces estos aportes no logran permear las prácticas escolares, ya sea porque no tienen en cuenta las condiciones reales de trabajo docente, porque se presentan en formatos poco accesibles o porque entran en contradicción con las creencias y supuestos de los/as educadores.

Por otro lado, los/as docentes construyen en su hacer cotidiano un conjunto de saberes prácticos, fuertemente contextualizados, que les permiten afrontar la complejidad y la inmediatez de la acción educativa. Estos saberes, sin embargo, suelen permanecer implícitos, poco sistematizados y escasamente legitimados frente al conocimiento experto.

Esta distancia entre saberes académicos y prácticos se expresa también en los dispositivos tradicionales de formación docente, basados en la transmisión de conocimientos

teóricos y en una lógica aplicacionista. Así, los/as docentes en formación transitan una experiencia escindida entre lo que aprenden en el profesorado y lo que efectivamente hacen en las escuelas, lo que genera tensiones y frustraciones.

En este contexto, distintas voces han planteado la necesidad de construir una epistemología de la práctica docente (Schön, 1998) que reconozca el valor de los saberes experienciales y promueva una formación más articulada con los desafíos de la enseñanza real. Desde esta perspectiva, se han desarrollado enfoques como el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005), la investigación-acción docente (Elliott, 2000) y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007).

Esta última modalidad, foco del presente artículo, se basa en la idea de que a través de la escritura, la lectura, la conversación y la publicación de relatos de experiencia, los/as docentes pueden reflexionar sobre su práctica, poner en circulación sus saberes y participar en la construcción de una memoria pedagógica de la escuela. Así, la documentación narrativa permitiría generar conocimientos más pertinentes y legitimados por los propios actores escolares.

Si bien existen valiosos trabajos que han explorado las potencialidades de la documentación narrativa en distintos contextos formativos (Suárez, 2007; Alliaud, y Suárez, 2011), son aún escasas las indagaciones que se centran específicamente en el campo de la formación en ciencias sociales. Este campo presenta particularidades que interpelan fuertemente la tarea docente, como la multiplicidad de disciplinas de referencia, la historicidad y provisionalidad de los contenidos, la carga ideológica y valorativa de los temas sociales (Pagès, 1997; Siede, 2010).

En este sentido, cabe preguntarse: ¿Qué sentidos construyen los/as docentes y estudiantes de ciencias sociales sobre sus prácticas de enseñanza? ¿Qué saberes movilizan para afrontar la complejidad de formar en la comprensión y participación social? ¿Cómo se posicionan frente a las tensiones entre prescripciones curriculares, tradiciones disciplinares y necesidades formativas de los sujetos? ¿De qué modo la participación en procesos de documentación narrativa puede contribuir a problematizar y recrear estos sentidos y saberes?

Abordar estos interrogantes supone resignificar la formación docente como un proceso de desarrollo profesional centrado en la reflexión sobre la práctica y en la construcción colectiva de conocimientos. Implica también reconocer a los/as educadores/as como actores claves en la producción de saberes legítimos sobre la enseñanza, capaces de articularlos con los aportes de la investigación académica.

La formación docente en ciencias sociales enfrenta múltiples desafíos en el contexto actual. Por un lado, debe responder a las demandas de una sociedad cada vez más compleja, diversa y cambiante, que requiere de ciudadanos/as capaces de comprender críticamente la realidad social, participar activamente en la vida democrática y convivir en la diferencia

(Pagès, 2002; Siede, 2010). Por otro lado, debe superar la brecha entre la teoría y la práctica, entre los conocimientos académicos impartidos en la formación y los saberes prácticos que los/as docentes movilizan en su labor cotidiana (Davini, 2015).

Estos desafíos interpelan fuertemente los modelos tradicionales de formación docente, centrados en la transmisión de conocimientos disciplinares y pedagógicos abstractos, y la aplicación posterior en las prácticas. Diversos estudios han señalado las limitaciones de este modelo: la fragmentación y descontextualización de los saberes, la escasa articulación con las necesidades de la práctica real, la reproducción de rutinas escolares naturalizadas, la falta de reflexión crítica sobre el sentido de la enseñanza (Vezub, 2007; Tardif, 2009).

Frente a esta situación, en las últimas décadas se han desarrollado enfoques alternativos que buscan recuperar el valor de los saberes experienciales de los/as docentes y generar una mayor articulación entre la formación y la práctica profesional. Sin embargo, aún son escasas las investigaciones que indagan específicamente en los procesos de construcción de sentidos y saberes que se movilizan cuando los/as docentes y estudiantes de ciencias sociales participan en dispositivos de documentación narrativa. Considerando las particularidades de este campo disciplinar, cabe preguntarse: ¿Qué experiencias y saberes pedagógicos priorizan los actores al momento de narrar sus prácticas? ¿Qué tensiones y dilemas identifican en su quehacer y cómo los abordan? ¿Cómo se posicionan frente a las prescripciones curriculares, las tradiciones disciplinares y las necesidades formativas de sus estudiantes? ¿Qué aspectos problematizan y qué alternativas de acción imaginan?

Abordar estos interrogantes implica asumir una perspectiva epistemológica que reconoce la validez de los saberes docentes como fuente legítima de conocimiento sobre la enseñanza. Supone distanciarse de los enfoques positivistas que conciben a los/as educadores/as como meros ejecutores de teorías o técnicas diseñadas por expertos, para reposicionarlos como sujetos reflexivos, capaces de construir y resignificar sus propios saberes profesionales en diálogo con otros (Edelstein, 2011).

Implica también considerar las potencialidades de la narrativa como modo de conocimiento y como dispositivo de formación (McEwan, y Egan, 1998; Delory-Momberger, 2009). Se parte así del supuesto de que la participación en procesos de documentación narrativa permite a los/as docentes y estudiantes de ciencias sociales explicitar, sistematizar y problematizar los saberes que construyen en su experiencia, y articularlos con otros conocimientos provenientes de la formación académica y la investigación educativa. Esto favorecería el desarrollo de una práctica reflexiva y situada, capaz de responder a los desafíos específicos de la enseñanza de lo social en cada contexto.

Al mismo tiempo, se conjetura que la puesta en circulación de estos relatos en comunidades de atención mutua (Connelly y Clandinin, 1995) propicia la construcción

colaborativa de una memoria y un saber pedagógico en torno a la formación en ciencias sociales, que trasciende las experiencias individuales y nutre la profesionalidad docente colectiva. Esto supone un desplazamiento del tradicional lugar del saber experto hacia formas más horizontales y recíprocas de producción de conocimientos entre formadores y docentes.

Desde estos supuestos, el presente artículo se propone explorar los procesos de construcción de sentidos y saberes pedagógicos que se movilizan en un grupo de docentes y estudiantes de un profesorado en el área de ciencias sociales, a partir de su participación en un dispositivo de documentación narrativa. Interesa comprender qué dimensiones de su práctica priorizan al momento de narrar y reflexionar sobre sus experiencias, qué problemas y desafíos identifican, y qué conocimientos profesionales ponen en juego para afrontarlos.

Asimismo, se busca indagar en qué medida y de qué modos la participación en este dispositivo favorece la problematización y recreación de sus saberes prácticos, la articulación con conocimientos académicos y la construcción de una reflexión sistemática sobre sus propias trayectorias formativas y profesionales en la enseñanza de las ciencias sociales.

Se considera que abordar estos objetivos puede aportar conocimiento relevante para repensar las propuestas de formación docente en el área, en una perspectiva que reivindique la agencia y el saber de los sujetos, y que a la vez potencie la construcción de un conocimiento profesional específico, situado y emancipador. Al mismo tiempo, se espera que el trabajo contribuya a fortalecer líneas de investigación educativa que, desde enfoques interpretativos y participativos, apuesten por otras formas de producir y hacer circular el saber pedagógico.

Avances - Resultados

Los hallazgos del proyecto de investigación presentado invitan a revisar y profundizar en algunas categorías conceptuales clave para comprender los procesos de construcción de sentidos y saberes pedagógicos que se movilizan en la formación docente en ciencias sociales, cuando los sujetos participan en dispositivos de documentación narrativa.

En primer lugar, los relatos y conversaciones de los/as docentes y estudiantes nos remiten a la noción de saber pedagógico como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que los/as educadores/as construyen y recrean en su experiencia profesional, y que orienta su práctica en contextos específicos (Tardif, 2009). Este saber, a diferencia del conocimiento académico formalizado, tiene un carácter situado, corporeizado y provisorio; se nutre de diversas fuentes (disciplinares, curriculares, biográficas) y se valida en función de su efectividad para resolver los problemas de la práctica.

En el caso de las ciencias sociales, este saber pedagógico está atravesado por las particularidades epistemológicas, metodológicas y axiológicas del campo. Enseñar lo social implica tomar decisiones sobre qué recortes de la realidad abordar, desde qué enfoques disciplinares, con qué estrategias didácticas y con qué finalidades formativas. Supone

tensionar representaciones sociales naturalizadas, abordar temas controvertidos y asumir un posicionamiento ético-político. Todo ello configura un conjunto de desafíos específicos para los/as docentes del área, que requieren ser reconocidos y trabajados reflexivamente en su formación.

Se conoce que existen varios métodos para recolectar narrativas pedagógicas, y la elección depende del contexto de investigación y de los objetivos del estudio. En este caso se realizaron las siguientes:

Entrevistas semiestructuradas a docentes, mediante las cuales las y los investigadores formularon una serie de preguntas abiertas que permitieran a los participantes compartir sus experiencias, reflexiones y prácticas pedagógicas. Las preguntas se centraron en eventos significativos en la carrera de las y los docentes, desafíos y éxitos en el aula, estrategias de enseñanza utilizadas, relaciones con las y los estudiantes, entre otros temas relevantes. Las entrevistas fueron individuales, y los horarios dependieron de la disponibilidad de los participantes.

Además, se solicitó a las estudiantes que escribieran diarios o registros reflexivos en los que escribieran sobre sus experiencias en el aula, sus reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y los desafíos que enfrentan. Posteriormente, se realizó análisis documental de las narrativas de las estudiantes, lo cual proporcionó una visión de las experiencias y prácticas pedagógicas de las estudiantes.

Es importante mencionar que se garantizó la confidencialidad y se obtuvo el consentimiento informado de las y los participantes.

Una vez recolectadas las narrativas pedagógicas, el procesamiento de la información fue crucial para extraer conocimiento significativo y comprender las experiencias y perspectivas de los participantes.

Tanto en el caso de las Narrativas obtenidas a través de las entrevistas como en el caso de las Narrativas obtenidas de las estudiantes, se identificaron y codificaron los temas, patrones y elementos recurrentes en las narrativas, creando un sistema de codificación que permitiera etiquetar fragmentos de texto relevantes de acuerdo con los temas o conceptos emergentes.

A partir de esto, se realizó el análisis temático para identificar y explorar los temas principales que surgieran de las narrativas, agrupando los fragmentos de texto codificados en categorías temáticas y busca relaciones y conexiones entre ellas.

En un primer momento de Análisis narrativo, se examinó la estructura narrativa de las historias, incluyendo elementos como el inicio, el desarrollo y la conclusión, poniendo énfasis en el análisis de la voz narrativa, el punto de vista y otros aspectos formales. Por otra parte, se compararon y contrastaron las narrativas obtenidas de diferentes fuentes para identificar convergencias y divergencias en las experiencias y perspectivas de las y los participantes.

Se pautó un segundo momento de interpretación y reflexión, sobre el significado y la importancia de los temas identificados en las narrativas, poniendo en tensión cómo las experiencias compartidas en las narrativas pueden informar la teoría y la práctica educativa.

Al procesar la información de las narrativas pedagógicas, es importante mantener un enfoque reflexivo y estar abierto a nuevas interpretaciones y perspectivas que puedan surgir durante el análisis.

Los relatos analizados muestran que estos desafíos son significados de modos diversos por los sujetos, en función de sus trayectorias biográficas, sus inserciones institucionales y sus supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así, mientras algunos priorizan la transmisión de contenidos disciplinares actualizados, otros ponen el foco en el desarrollo del pensamiento crítico y la participación ciudadana. Mientras algunos reproducen estrategias didácticas tradicionales, otros ensayan propuestas innovadoras que promueven la problematización y la construcción de conocimientos. Estas variaciones dan cuenta del carácter plural, heterogéneo y muchas veces contradictorio del saber pedagógico.

Ahora bien, más allá de esta diversidad, los relatos también permitieron identificar algunas dimensiones comunes que estructuran el saber de los/as docentes de ciencias sociales. Una de ellas refiere a la centralidad de la experiencia como fuente de aprendizajes profesionales. Los sujetos señalan que es a través de la práctica concreta, de la reflexión sobre la acción y del intercambio con colegas y estudiantes que van construyendo su conocimiento sobre cómo enseñar lo social en contextos particulares.

Esto nos lleva a retomar el concepto de práctica reflexiva (Schön, Donald, 1998) como un proceso que implica explicitar, analizar y resignificar los propios modos de pensar y actuar, en función de las consecuencias que generan.

Cuando los/as docentes narran sus experiencias pedagógicas, ponen en juego esta reflexión y pueden tomar conciencia de sus supuestos implícitos, sus rutinas naturalizadas, sus logros y dificultades. La escritura favorece un distanciamiento de la propia práctica que habilita nuevas miradas y cursos de acción alternativos.

Otra dimensión que cobra relieve en los relatos es la importancia de los vínculos intersubjetivos en la construcción del saber docente. Tanto en las entrevistas como en las conversaciones sobre los textos, se advierte que las relaciones con estudiantes, los colegas y otros actores de la comunidad son claves para definir el sentido y el abordaje de lo social en la enseñanza. Estas relaciones están atravesadas por afectos, conflictos, identificaciones y disputas de poder que configuran la trama de la experiencia escolar.

Un tercer aspecto que surge como significativo en los hallazgos refiere al valor de la narrativa como modo de conocimiento y de formación (McEwan, H. y Egan, K., 1998). Al contar historias sobre sus prácticas, los sujetos ponen en juego un pensamiento narrativo (Bruner, J., 2003) que les permite organizar la experiencia en una trama con sentido,

implicarse subjetivamente y abrirse a múltiples interpretaciones. La narrativa opera como una forma de estructuración de la realidad que es a la vez cognitiva y sociocultural; permite comunicar quiénes somos, cómo vivimos y convivimos con otros.

Conclusión

Los hallazgos muestran que la documentación narrativa constituye una modalidad potente para visibilizar, reconstruir y resignificar los saberes que los/as educadores/as del área movilizan en su práctica cotidiana, y que muchas veces permanecen implícitos o naturalizados. Al escribir y poner en diálogo sus relatos, los/as participantes pudieron explicitar sus supuestos, interrogar sus certezas, problematizar sus desafíos e imaginar alternativas de acción.

Al mismo tiempo, la creación de una comunidad de atención mutua en torno a los relatos posibilita trascender las vivencias individuales y construir una trama colectiva de sentidos en torno a la profesión. Los/as docentes y estudiantes se reconocen en las palabras de sus colegas, encuentran recurrencias y diferencias, tejen una memoria y una identidad compartida como profesores de ciencias sociales. Esto fortalece su agencia y su autonomía profesional, a la vez que promueve una cultura de trabajo colaborativo.

La documentación narrativa constituye una apuesta epistémica y política por otras formas de producir y legitimar el saber pedagógico, más democráticas y emancipadoras. Supone reconocer a los/as educadores/as como sujetos de conocimiento, capaces de problematizar la realidad educativa y asumir un compromiso ético-político con su transformación. Y a la vez, implica generar condiciones institucionales y colectivas para sostener estas experiencias como parte de la formación y el trabajo docente.

Desde esta mirada, los resultados del proyecto abren nuevos interrogantes y desafíos para seguir pensando la formación docente en ciencias sociales. ¿Cómo articular los dispositivos de documentación narrativa con otras instancias curriculares e institucionales del trayecto formativo? ¿De qué modos promover la circulación de los relatos producidos, dentro y fuera de la comunidad académica? ¿Qué condiciones materiales y simbólicas se requieren para sostener estas experiencias en el tiempo, más allá de iniciativas puntuales? ¿Cómo impacta esta modalidad en los aprendizajes y las trayectorias de estudiantes?

Se quiere destacar que apostar por la documentación narrativa en la formación docente no implica desconocer la relevancia de otros saberes y estrategias formativas, sino articularlos en una perspectiva amplia e integral del desarrollo profesional. Se trata de crear espacios híbridos y polifónicos donde se encuentren y dialogue una pluralidad de voces, experiencias y conocimientos en torno a la enseñanza de lo social.

Se considera que seguir indagando en esta línea puede contribuir a robustecer el campo de la investigación y la formación en didáctica de las ciencias sociales, al tiempo que

aporta a la construcción de una pedagogía emancipadora. Una pedagogía que, retomando las palabras de Henry Giroux (1990), asuma a los/as educadores/as como intelectuales públicos, capaces de participar activamente en la producción cultural y en la transformación social.

Desde este lugar, se aportan evidencias y reflexiones valiosas para repensar la formación y la profesionalización de los/as docentes del área desde una mirada que reivindique su agencia y su saber. Una formación que, en lugar de prescribir modelos ideales y universales, reconozca la centralidad de los sujetos y sus experiencias situadas en la construcción siempre abierta y provisoria del conocimiento profesional. Y que, en ese movimiento, contribuya a fortalecer el compromiso ético-político de los/as educadores/as en la transmisión de una mirada crítica y transformadora de lo social.

En tiempos de creciente desigualdad, polarización y amenazas a la democracia, fortalecer el compromiso político y la capacidad reflexiva de los/as docentes del área resulta un imperativo ético insoslayable. Se espera que este trabajo sea un aporte en esa dirección y anime nuevos proyectos e iniciativas que profundicen este camino. La formación docente en ciencias sociales está llamada a ser un espacio estratégico para imaginar y construir otros mundos posibles.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO.
- Bolívar Botía, A. (2002). *‘De nobis ipsis silemus’: epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N° 1.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. FCE.
- Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa, en J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59) Laertes.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Delory-Momberger, Ch. (2014). *Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), (pp. 695-710).
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Paidós.

- Kemmis, S.; McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa: La acción comunicativa y la esfera pública, en N. K. Denzin e Y. Lincoln (2013) *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 3. Las estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Lave, J.; Wenger, É. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Míguez, M. E. (2021). *La investigación narrativa en educación como modo de habitar, construir y narrar territorios de experiencias. El relato de formación de Mary del Ceibo*. RAIN, *Revista Académica de Investigación en Narrativas*, 1(2), (pp. 222-240).
- McEwan, H.; Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.
- Núñez Pérez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio Domínguez (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (pp. 19-48). Gedisa.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. (pp. 151-168) ICE/Horsori.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1). (pp. 255-269).
- Ponce-Díaz, N.; Martínez-Usarralde, M. J.; Beltrán-Llavador, J. (2024) *Cartografía social comparada de las narrativas socioeducativas emergentes de la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE en contexto de pandemia*. Perfiles Educativos. vol. XLVI, núm. 183. (pp. 57-75).
- Rivas Flores, J. I. (2014). *Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar*. Magis. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 14(7), (pp. 99-112)
- Rodríguez Illera, J. L.; Annacontini, G. (coords.) (2021) *Metodologías narrativas en educación*. Universitat de Barcelona
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Siede, I. (2010). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede (comp.), *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*. (pp. 17-48) Buenos Aires: Aique.
- Suárez, D. H. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas. (pp. 71-110)
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11(1), (pp. 1-23).
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 295-314) Amorrortu Editores.

La narración y las prácticas docentes

Ana Laura Garcés Arévalo
Instituto de Enseñanza Superior Dra. Carmen Peñaloza

“Si no me escribo soy una ausencia”
Alejandra Pizarnik Diarios. 12 de marzo 1965

Introducción

El presente artículo forma parte de un trabajo de investigación que se está realizando en el IN.E.S. Dra. Carmen Peñaloza. Dicho proyecto tiene por título “Aproximaciones a los desafíos culturales en la educación: hacia una mirada del individuo contemporáneo” (Resolución 15696-ME-2024). La mencionada investigación pretende tomar al filósofo surcoreano-alemán contemporáneo Byung-Chul Han para que dialogue con otros autores sobre distintas variables que atañen a la educación actual. Algunos de los aportes de Han se refieren a una sociedad preocupada por el rendimiento y la productividad. Esto es lo que determina el valor de la persona y por ende lo que la hace exitosa. Desde esta perspectiva, la educación tiende a enfocarse en competencias de producción y eficacia, más que aspectos y procesos metacognitivos como la reflexión, la creatividad y la contemplación.

Dicha investigación está subdividida en diferentes variables a analizar. Una de dichas variables está centrada en la importancia que tienen las narrativas y su relación con la educación actual.

¿Por qué repensar la educación actual?

Consideramos que el conocimiento se construye constantemente en un proceso inter e intrapersonal. Por este motivo, es necesario repensar los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, los contextos educativos y, principalmente, los individuos que intervienen en el mismo.

Enseñar a pensar podría ser el criterio fundamental de la calidad de la educación; la lengua como vehículo de la comunicación discursiva puede permitir dar un paso al frente hacia el dominio del discurso razonado, personal, fundamentado y posicionado con argumentos sólidos. Una de las grandes finalidades que se plantea la educación en la actualidad es la de formar ciudadanos críticos que puedan desarrollar habilidades cognitivas que potencien la flexibilidad, la apertura, la toma de decisiones y la tolerancia. La comprensión y producción textual constituye una herramienta transversal que permite afianzar esta finalidad.

Según Ivonne Bordelois “Las lenguas no solo se “emplean” (...) contienen la experiencia de los pueblos y nos la transmiten, pero solo en la medida en que estemos dispuestos a reconocer su capacidad de poder hablarnos” (2003, p. 23)

Por este motivo, partimos de definir la alfabetización continua como un proceso cognitivo a través del cual las personas incorporan, profundizan, analizan y sistematizan las habilidades de leer - escribir - hablar - escuchar. El ser humano utiliza estas habilidades lingüísticas para comunicarse, interactuar con los miembros de la sociedad en la que está inserto y comprender la situación histórica, política, económica, etc.

Los constantes cambios en la sociedad demandan una renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las innovaciones tecnológicas y multimodales, los hipertextos, las aulas heterogéneas con situaciones diversas y problemáticas en permanente cambio han exigido una formación constante a los profesionales de la educación.

La comprensión y la producción textual está presente en todas las unidades curriculares, ya sea de textos continuos o discontinuos, escritos u orales. En el IN.E.S. Dra. Carmen Peñaloza, se incluye en algunas unidades curriculares (especialmente, en las Prácticas docentes) la producción de narrativas. Estos textos tienen por finalidad “contar” la experiencia docente incorporando descripción de las actividades realizadas y apreciaciones subjetivas de las y los participantes.

Las preguntas que surgen en este momento son ¿reflexionamos sobre el valor cultural que implica la narración? ¿revalorizamos la narración como construcción social propia de una comunidad lingüística? ¿reconocemos “las voces” que están ocultas en esas narraciones?

Para poder analizar estas preguntas, podemos comenzar con la construcción de una definición amplia de qué es la narración.

¿Por qué reflexionar sobre la comprensión y la producción textual de manera interdisciplinaria?

La comprensión y producción textual es una manera de ver el mundo y vivirlo. Ocultan algo que se puede descubrir si se vive la lectura como un ejercicio que permite analizar y cuestionar la realidad social, política, económica, etc. Esta experiencia hace que se considere el texto que se lee como una traducción del lenguaje exterior, promoviendo un eterno viaje hacia el “*desorden*” que alimenta nuevos mundos, nuevas posibilidades, nuevas lecturas.

Es importante agregar que los textos son cada vez más complejos, proponen una lectura plurisignificativa que cada lector podrá interpretar según sus conocimientos previos, sus experiencias, intereses, etc. El lector autónomo y experimentado es capaz de inferir la información no dicha en los textos y después reflexionar sobre qué estrategias se puede aplicar para comprender cada tipo de texto. Una inferencia es un movimiento del pensamiento que va de lo conocido a lo desconocido, estableciendo relaciones mediante hipótesis que

espera ser confirmada para que “*lo desconocido pase a ser conocido*” (Cubo, 2007). Los indicios que deja el texto pueden ser “descifrados” cuando el lector posee la capacidad de indagar los posibles sentidos utilizando todos sus conocimientos e hipotetizando sobre aquello que desconoce.

Según Michelle Petit, la lectura tiene una calidad de escucha, de atención a los matices, a las singularidades. El valor de la lectura es que ésta nos permite no solamente elucidar nuestra experiencia singular, sino también expandir los límites infinitamente, permitiéndonos experimentar la *otredad*, el ser capaces de ponernos en el lugar de otros -y aún en el propio- desde una perspectiva que exige cierta distancia crítica que nos puede ayudar a entender mejor el mundo.

Considerando que las estrategias de lectura echan raíces en la interpretación, los fundamentos semióticos y discursivos apuntan al sentido de los discursos, como búsqueda de un lector cooperativo (Eco, 1981), capaz de enfrentarse al texto de manera activa, plural, competente y contemporánea y de superar los hábitos escolares de la lectura lineal y literal, cuyo propósito sea constatar contenidos explícitos. Esto supone mirar desde un punto de vista crítico la organización, operaciones y procedimientos, puntos de vista, coherencia, cohesión y dinámica, propósitos, modalidades y estructura de información que caracterizan el texto; en últimas, atender a sus unidades y códigos semióticos, a la intertextualidad y los discursos y antidiscursos que genera. Tal complejidad exige un esfuerzo concentrado del pensamiento que no puede ser otro que la interpretación. Por otro lado, implica la lectura activa, crítica, plural y funcional de los elementos de la textualidad. La narración nos permite manifestar no solamente las situaciones que nos ocurren cada día, sino también las emociones y pensamientos que nos atraviesan reconstruyendo las visiones de mundo que forman parte de nuestro caminar cotidiano.

En cuanto a la producción textual, podemos afirmar que un texto exige por parte del escritor poner en funcionamiento una serie de habilidades que posee, aunque a veces él piensa que no es así. Esta actividad la empezamos a desarrollar con nuestros primeros pasos lingüísticos. Lo primero que aprendemos es a conseguir todo lo que queremos a través de la palabra. Es decir que reconocemos una clara intención dependiendo de nuestras necesidades. En base a esto, elegiremos las palabras determinadas que pueden impactar más en nuestro interlocutor. Esto que hacemos de forma inconsciente (o no...) es lo mismo que debemos implementar para escribir un texto escrito en el contexto escolar y requiere mayor dificultad sino solamente tiene por finalidad la repetición de otro texto. Lo primero que debemos tener en cuenta es cuál es nuestra intención, o sea qué queremos conseguir con nuestro texto: informar, convencer, expresar sentimientos, etc. En segundo lugar, tenemos que analizar cuál es el contexto en el cuál se inserta nuestra producción e imaginarnos nuestro posible lector (Umberto Eco lo denomina “lector modelo”) para poder adecuar el

discurso al contexto en el cual está inserto. Es decir que el carácter diferido del texto obliga al escritor a producir un texto autónomo que pueda ser comprendido en la situación comunicativa para la cual fue previsto. De esta manera, nos imaginamos quién nos leerá para utilizar determinadas frases, palabra, recursos, etc. Hasta sabemos qué tonos humorísticos o serios son pertinentes según nuestro auditorio.

Frente a esta complejidad de los textos, se le suma la inmediatez de la información que nos exige estar permanentemente conectados a un dispositivo que “domina” las actividades laborales, recreativas y hasta personales. Sentimos la necesidad de conocer los acontecimientos que ocurren de manera casi instantánea. Somos adictos a la información acumulativa y efímera (opuesta a la narración propuesta por Han), pero, a su vez, nos cuesta comprender un texto simple más aún inferir aquellos datos que no son mencionados en el mismo de forma explícita. Esto lo podemos observar en los resultados de las evaluaciones PISA, Aprender, etc. motivo por el cual en la actualidad se está implementando el plan Provincial de Alfabetización: “Comprendo y aprendo 2024-2027”.

En este punto, es importante analizar el rol que ocupa la comunicación en nuestras habilidades lingüísticas. Han manifiesta en “La desaparición de los rituales” que “la comunicación sin comunidad se puede acelerar, porque es aditiva. Por el contrario, los rituales son procesos narrativos, no permiten ninguna aceleración.” Más adelante afirma “El silencio no produce nada” (2029, p 26). Esta idea del silencio puede completarse con lo propuesto por Ignacio Lewkowicz (2024, p 35) al caracterizar a las instituciones educativas como un “galpón” en el que los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje comparten las “mismas paredes” pero no tienen una relación entre sí. Este autor manifiesta: *“En definitiva, cada uno permanece en su burbuja, docente incluido, en este delirio individual múltiple que no puede devenir colectivo.”* Es decir que una de las amenazas que encontramos en la educación en la actualidad es la falta de construcción colectiva, de intercambio de experiencias y saberes. De hecho, numerosas veces escuchamos para responder, no para interpretar en profundidad al otro. La cultura de la inmediatez nos “obliga” a no perder tiempo y percibimos la escucha atenta como desperdicio de tiempo. Por eso la necesidad de realizar otra actividad simultáneamente, aunque sea construir una posible respuesta para afirmar o contrargumentar al interlocutor.

¿Por qué la comprensión y la producción de narrativas en la educación?

En diferentes épocas, se ha usado la palabra para crear mundos, seres, dioses... Estas palabras se entrelazaron en historias que se transmitieron de generación en generación para conservar las creencias, costumbres y acontecimientos que forman parte de la cultura. Innumerables narraciones se dispersan en forma de relatos orales que cumplen la función de

conservación y, además, de manifestar ideologías de determinados grupos sociales e históricos.

La narrativa oral tuvo un lugar fundamental desde el punto de vista social. Las comunidades se reunían a escuchar a los sabios que les explicaban el origen del hombre, de los dioses, del mundo a través de estas historias que, aunque carecían de rigor científico (si tenemos en cuenta la concepción actual de la ciencia), se vestían de innumerables significados para darle voz a lo desconocido, a lo oculto, a lo inexplicable.

A partir de estas premisas, podemos advertir que la narración ha formado parte de la cultura de los grupos sociales. Estas historias que se han reproducido de generación en generación se han enriquecido por la comunidad que detuvieron el tiempo en esas reescrituras por eso el tiempo se detiene. La comunicación no es solamente sumar información, es, fundamentalmente, construir con el otro un puente de intercambio alimentado por el proceso de comprensión y producción de mensajes orales y escritos.

En su obra del 2023, "Crisis de la Narración", el Byung Chul Han afirma que la información es diferente a la narración, ya que la primera es *"aditiva y acumulativa"* (2023, pág. 15) mientras que la narración *"genera un continuo temporal, es decir, una historia"*. Agrega además este autor que *"la información no dura más que el momento que nos cuesta enterarnos de ella"*.

Este autor explora las profundas transformaciones que ha sufrido la capacidad humana de contar historias en la era de la información. Han argumenta que la proliferación de información y la tiranía de la positividad han erosionado nuestra capacidad para tejer narrativas significativas, lo que ha dado lugar a una sociedad fragmentada, individualista y carente de sentido, *"La información fragmenta la realidad y la convierte en datos aislados. La narración, por el contrario, une los fragmentos y da sentido a la totalidad."* (Han, 2018, p. 12). El autor sitúa el origen de esta crisis en el auge de la sociedad de la información, donde el flujo constante de datos y la comunicación digital han desplazado a la narración como forma de comprensión del mundo. La sociedad se encuentra inmersa en una profunda transformación digital *"La sociedad de la información nos convierte en consumidores de información, pero no en narradores. Nos volvemos incapaces de contar nuestras propias historias y de compartir nuestras experiencias con los demás."* (Han, 2018, p. 13). Las redes sociales, la inteligencia artificial, etc. han revolucionado la forma en que nos comunicamos, consumimos información y experimentamos el mundo. Esta transformación ha tenido un impacto profundo en nuestra capacidad para contar historias y para relacionarnos con los demás. *"En la sociedad de la información, la narración se ve amenazada por la información. La información es meramente descriptiva, carece de la capacidad de crear sentido y de generar experiencias compartidas."* (Han, 2018, p. 11)

En dicho texto, Han menciona una crítica profunda y reflexiva a la sociedad contemporánea *"Para superar la crisis de la narración, necesitamos una nueva forma de contar historias que sea capaz de dar sentido a la realidad fragmentada de la sociedad de la información."* (Han, 2018, p. 49). Su análisis de la crisis de la narración nos invita a reconsiderar el papel de las historias en nuestras vidas y la importancia de la narración para la construcción de sentido, la comunidad y la comprensión del mundo *"La nueva narración también debe ser alterna, es decir, debe ser capaz de generar relaciones interpersonales auténticas y de superar la soledad existencial."* (Han, 2018, p. 51).

Podemos destacar un punto fundamental de la narración: no es una simple acumulación de hechos que se ordenan de manera cronológica; por el contrario, ésta constituye un universo lingüístico que es construido y resignificado por la sociedad en la que circula. Por lo tanto, en este punto ya podemos advertir un cambio de enfoque de la producción en el aula: la información está relacionada con una repetición de contenidos en la que predomina la exposición memorística, a diferencia de la narrativa que propone una construcción personal de esa información, es decir, un uso único y a la vez comunitario de la palabra.

Si nos centramos exclusivamente en las narrativas pedagógicas podemos afirmar con Pamela Vestfrid que *"cuando trabajamos en y con narrativas, somos también nosotros quienes nos formamos y co-formamos a partir de las historias de los otros"* (2020, pág. 37). Es decir que la narrativa nos permite en primer lugar realizar una introspección para revisar nos nuestra mirada sobre las situaciones que se presentan en el aula para luego construir o reconstruir lo que subyace a las prácticas docentes, a aquella información que todos conocemos pero que no encontramos el modo de transmitirlo. Es una manera de darle voz a los vacíos para transmitir no solamente contenidos sino también a las emociones, a las percepciones, a los pensamientos e intencionalidades que podemos inferir a partir de una lectura del contexto educativo actual.

Generalmente en los ámbitos académicos, los textos de divulgación científica, informes, monografías, etc. son los más utilizados en detrimento de otros tipos textuales por no considerar que posean rigor científico o por presentar cierta subjetividad. Lo interesante es presentar un diálogo permanente entre los diferentes tipos textuales. Silvia Duschatzky afirma que *"No se trata de desterrar las explicaciones sino de verlas como una herramienta más. El problema está en la explicación como método, que implica la creencia de que si explico, el otro entiende exactamente lo que dije. Y si no entiende insisto con la explicación. Y así pasamos por alto la subjetividad."* (2024, pág. 25).

Las narrativas tienen su propia lógica estructural que permite pensar las diferentes situaciones que se presentan en el aula. Constituyen una sistematización de las experiencias que permiten documentar lo leído, observado, analizado y aquellos sentimientos que se

vieron involucrados en esta vivencia única y, a la vez, compartida. Según Felli, las narrativas pedagógicas permiten el autonocimiento y la reflexión, la conexión emocional, la transformación y resignificación de los contextos y plantea una educación más inclusiva al permitir que todas las voces del ámbito educativo sean escuchadas y valoradas.

Proponer la importancia de la narrativa pedagógica es pensar en una estrategia más para tener en cuenta en el aula. Implica darles espacio a nuevas voces que co-producen textos escritos y orales en la práctica pedagógica.

A modo de cierre

La lectura del filósofo Han y el diálogo que podemos establecer entre él y otros autores que expresan la importancia de la narrativa excede el simple uso de este tipo textual en el aula. No hablamos solamente sobre utilizar o no un tipo textual determinado, sino, por el contrario, es una invitación a resignificar los distintos modos de escucharnos, de aprendernos, de detener el tiempo (o por lo menos reducir su inmediatez) para comunicarnos.

Este intercambio que tiene a la palabra (oral o escrita) como estandarte es una invitación al trabajo colaborativo, a la producción que respeta las diferencias y propone voces que se unen en una narrativa colectiva. La escritura narrativa de una experiencia recupera y hace evidentes aquellas ausencias que se deslizan de otros formatos documentales (planificaciones, informes, legajos, planillas varias, carpetas didácticas, boletines, etc.) que, si bien son útiles para otros fines, dificultan la re-presentación y la re-creación de la experiencia por parte de los docentes en toda su dimensión pedagógica.

Esta lectura es una propuesta al diálogo, a avanzar con el contexto virtual que nos envuelve, pero sin perder de vista la importancia de detenernos a analizar los elementos que influyen en nuestra tarea docente.

Pensar la narrativa en el aula no implica solamente agregar un tipo textual a la planificación; por el contrario, propone fomentar la observación atenta, la curiosidad intelectual, la búsqueda de sentidos propios y colectivos, la crítica continua a una realidad que no nos deja tiempo para escribirnos y reescribirnos en un contexto cada vez más cambiante.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. T. 2012. *Sobre el acceso al exceso*. En Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Lectura, Escritura y Educación www.flacso.org.ar

Anojovich, R. *Todos pueden aprender*.
[https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Todos pueden aprender-Anijovich.pdf](https://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001/Todos_pueden_aprender-Anijovich.pdf)

Barthes, R. 1994. *El susurro del lenguaje*. Ed. Paidós. México

- Bialet, G. (2023). *Lectores rebeldes*. Editorial La Crujía.
- Cassany, D. (2011). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. 2024. Lo que el saber ignora. www.flacso.org.ar
- Felli, S. y Vestfrid, P. (2020). La palabra despierta: Narrativas Pedagógicas para Fortalecer el Oficio de Enseñar. Ediciones EPC
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105982/Documento_completo.pdf?sequence=1&form=MG0AV3
- Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Editorial Herder
- Kap, M. (2021) *Expansiones Didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza*.
<https://tramaeducativa.ar/?p=10685>
- Larrosa, J. (2012). *Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas* En Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Lectura, Escritura y Educación www.flacso.org.ar
- Lewkowicz, I. (2024) *Los supuestos no están puestos*. www.flacso.org.ar
- Petit, M. (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Comunicarte

Propuesta formativa de nivel universitario para el desempeño del rol de la Asesoría Pedagógica en colaboración con instituciones del contexto

Laura Lepez
Silvina Curetti
Silvina Bresca
Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo

Introducción: mirando el contexto y su diversidad

Este escrito se enmarca en un proyecto de investigación denominado *Las funciones de docencia, investigación y extensión/vinculación integradas como experiencia formativa desde la carrera de Ciencias de la Educación. Visibilizando aciertos y deudas de la Universidad y su contexto*, aprobado y financiado por Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado, donde la intención fundamental es indagar para fortalecer el proceso de vinculación entre la propuesta de formación de la universidad y la propuesta de co-formación de las instituciones, de modo que resulte significativo y transformador para ambos polos de la relación.

Desde la cátedra de Planeamiento Curricular y Práctica de Asesoría Docente, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, se proponen instancias de pasantía en instituciones del medio, para la construcción del rol de asesoría pedagógica, desde las particularidades de cada contexto. Es importante aclarar algunos aspectos que caracterizan este espacio curricular. El mismo se desarrolla con instancias de trabajo en la Facultad y con experiencias de pasantía que suponen observación e intervención en instituciones de distintos niveles y modalidades del sistema educativo, en el marco del desempeño del rol de asesores/as pedagógicos/as. Nuestros/as estudiantes desarrollan esta experiencia junto a los/as asesores/as de las instituciones acompañando y realizando las tareas propias del rol. De este modo se conforma un *equipo de trabajo e investigación* integrado por estudiantes, las profesoras de Planeamiento Curricular y Práctica de Asesoría Docente y los/as asesores/as pedagógicos/as de instituciones de nivel universitario, del nivel secundario orientado, la modalidad técnica y de jóvenes y adultos.

Las distintas particularidades en que se ha ido configurando el rol de asesor/a pedagógico/a en los distintos niveles y modalidades, tanto en instituciones de gestión estatal como de gestión privada, coinciden en que el mismo se construye colectivamente con las autoridades, docentes y el contexto en el que se inscribe, en un marco de tensión entre los lineamientos de las políticas educativas y de las demandas, urgencias y exigencias de los diferentes actores del sistema educativo. Esto genera un conjunto de procesos multidimensionales y complejos que se llevan a cabo con el fin de diseñar, organizar, promover y evaluar propuestas docentes contextualizadas al sujeto del aprendizaje actual,

que requieren la mirada, el aporte y el acompañamiento profesional del especialista en educación.

Aquí cobran relevancia los/las asesores/as pedagógicos/as que reciben y acompañan a los/as estudiantes y la necesidad de constituirnos como equipo formador, acordando criterios, saberes, tareas, responsabilidades para mejorar el proceso de formación profesional de los/as Profesores/as en Ciencias de la Educación. Así, el rol de co-formador/a se vuelve relevante para esta experiencia y, siguiendo a Gatti y otras (2019) afirmamos que

...el docente co-formador es un tutor-referente de los procesos de prácticas que realizan los/las estudiantes. Su rol cobra sentido al ser un nexo, un puente entre la formación inicial y la práctica situada en los establecimientos educativos, colaborando de esta manera en la construcción del conocimiento de las prácticas pre-profesionales con miras a la futura inserción laboral (p.101).

Perspectiva de investigación y encuadre metodológico: recuperando voces del contexto

Ubicamos a este trabajo dentro de una perspectiva cualitativa de investigación social. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) nos advierten que, en el plano metodológico, los diseños encuadrados en este planteo “tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar distintas visiones y perspectivas de los participantes” (p. 35).

Desarrollo

En este apartado es necesario referirnos a los *tres tópicos centrales* de nuestra propuesta de investigación: las funciones de docencia, extensión-vinculación e investigación y su articulación e integración; la perspectiva narrativa de investigación educativa y la construcción del rol de asesoría pedagógica como una de las posibilidades reales de inserción laboral de nuestros/as egresados/as de la carrera de Ciencias de la Educación.

Es un acuerdo generalizado reconocer a las *funciones de docencia, extensión-vinculación e investigación* como los ejes estructurantes de las instituciones de Educación Superior y, por otro lado, el reclamo de la necesidad de vincularlas e integrarlas de modo sustantivo para potenciarlas. En este sentido, Camilloni sostiene que es una “cuestión que ha desvelado a muchos estudiosos del tema, pero, principalmente, a muchos docentes investigadores” (En Coicaud, 2008, p.17). En la literatura que trata sobre el tema también coinciden en lo que afirma Coicaud (2008):

La investigación en muchas de las universidades latinoamericanas aparece doblemente desarticulada: por un lado, se desvincula parcial o totalmente de la docencia, lo que genera diferencias de estatus y de reconocimiento profesional entre quienes enseñan y quienes investigan. Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, se desconecta del grado, convirtiéndose en una actividad que se realiza únicamente en los posgrados (p. 100).

Consideramos investigación y formación docente como elementos indisolubles del trabajo del profesor universitario, al respecto recuperamos las ideas de Achilli (2006) quien entiende que "tanto la investigación como la formación docente tienen en común el trabajo con el conocimiento" (p.26)

Al pensar en la extensión- vinculación, el debate pone en cuestión la función social de las instituciones de Educación Superior, mayormente de las universidades, y su indiscutible responsabilidad y compromiso con su contexto, esto es en términos de Susana Celman entender "la extensión como espacio político y pedagógico" (Camilloni, y otras, 2013. Prólogo. p.5). Esta preocupación está en consonancia con el Plan estratégico de la UNCuyo 2021, que plantea como línea estratégica en relación al primer objetivo la "Creación y fortalecimiento de sistemas de vinculación efectiva con actores públicos y privados con la activa participación de docentes, estudiantes, graduados y personal de apoyo académico".

En referencia al segundo tópico, en las Ciencias Sociales y Humanas, *la investigación narrativa* ha adquirido una identidad propia dentro del enfoque interpretativo de investigación educativa, no sólo por su capacidad para develar los complejos procesos de construcción de los saberes y prácticas, sino también por su poder para orientar procesos de transformación en los ámbitos educativos desde las voces (relatos) de quienes agencian, actúan, intervienen, hacen, producen, resisten, interpelan (Suárez, 2011)

Podemos entender la narrativa como un ejercicio, como un texto que escribimos, que leemos, que hablamos, que compartimos. Lo más interesante acaso sea que se trata de una práctica que permite interpelarnos. ¿Cómo? Recuperando nuestras acciones desde el discurso, des-articulando y re-configurándose en una operación de problematización y exposición, de comprensión y sentidos.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa, según Connelly y Clandinin (1995), es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son

contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias.

Estamos en este proceso de transformar la experiencia, nuestras experiencias, en conocimiento pedagógico potente para comprender y comprendernos como docentes, como asesores, como investigadores, como narradores, como aprendices, siempre desde un contexto espacial, temporal, histórico y político.

Finalmente, con respecto al tercer tópico, pensar el *rol de asesoría pedagógica*, en palabras de Sanjurjo (1988) implica reconocer que las instituciones educativas

(...) están determinadas por factores políticos y sociales y que las resistencias por un lado y las demandas sobredimensionadas por otro, dan cuenta de que se trata de un lugar conflictivo donde estallan, tanto más que en otras, las contradicciones del proyecto hegemónico (p.53).

Consideramos valioso destacar que varios de los integrantes del equipo de investigación, han desempeñado y desempeñan el rol de asesoría en diferentes contextos, niveles y modalidades del sistema educativo, lo que aporta al proceso de indagación y problematización.

Entonces, con la mirada puesta en la investigación y desde ahí, su interrelación con la extensión- vinculación (desde la asesoría pedagógica) y la docencia, estas funciones se constituyen en un entretrejo con mucha fuerza que nos permite avanzar con pasos más sólidos, en la reconstrucción de nuestras prácticas pedagógicas.

Para la formulación del problema a investigar y su fundamentación, partimos de algunos interrogantes ¿Qué saberes construyen docentes, co-formadores y estudiantes a partir de la experiencia de articulación de las funciones de docencia, investigación y extensión/vinculación con diversas instituciones del medio y cómo visibilizarlos? ¿Qué prácticas surgen a partir de la vinculación entre institución formadora e instituciones del medio? y ¿Cuáles son los sentidos que adquieren para cada uno de los actores intervinientes?

Estos interrogantes surgen de los resultados del primer proyecto de investigación, donde advertimos cuánto podíamos conocer de los contextos a partir de la experiencia narrada por nuestros/as estudiantes y lo necesario de documentarlas para seguir fortaleciendo estas funciones. Por otro lado, nos parece relevante analizar estas producciones desde otros actores para ayudar a consolidar estos procesos, difundirlos y profundizarlos así como destacar la figura del co-formador como sujeto clave en la vinculación de la Universidad y el contexto.

Entonces, nuestro problema de investigación es *¿Cómo dar cuenta de los saberes y prácticas construidos por cada uno de los actores participantes, en la experiencia de articulación entre docencia, investigación y extensión- vinculación, para producir conocimiento pedagógico potente para sostener, consolidar y mejorar estas funciones que configuran la Educación Superior?*

Frente a estos interrogantes, para este artículo, nos interesa recuperar estos dos objetivos:

- Documentar, analizar e interpretar a partir de la investigación narrativa, la construcción del rol de asesoría pedagógica desde la visión de las y los co-formadores en los distintos contextos de vinculación.
- Visibilizar las tareas, acciones, problemáticas, límites y posibilidades de la Universidad y el territorio con el cual se vincula.

Avanzaremos a continuación compartiendo el conocimiento producido en torno a esos objetivos.

Primeras aproximaciones sobre la construcción del rol de asesoría pedagógica desde la voz de los/as co-formadores/as. Visibilizando el contexto.

La tarea de los/as Asesores/as pedagógicos/as en todos los niveles, es básicamente una intervención de orientación educativa, ya que tiende a promover el desarrollo personal y profesional de los/as docentes que participan, pero también el desarrollo de la comunidad educativa en la cual se trabaja, desde diferentes aspectos -institucional, curricular, vincular, perfeccionamiento en servicio-. Por otro lado, esta tarea se realiza en forma directa con docentes y equipo de gestión, para favorecer indirectamente el aprendizaje de los/as alumnos/as y el mejoramiento de la vida institucional.

Existen diferencias en el ejercicio de este rol, en función del contexto dentro del cual se lleva a cabo, y particularmente en esta experiencia que exponemos, trabajamos dentro del Nivel Secundario tanto orientado como en la Modalidad de Jóvenes y Adultos y en la Educación Superior Universitaria. Son los/as co-formadores/as quienes contribuyen en la formación profesional de nuestros/as estudiantes de Ciencias de la Educación, compartiendo sus saberes prácticos como asesores/as pedagógicos/as, entendidos como construcciones personales y situadas en un contexto específico. El docente anfitrión -co- formador-se presenta como un modelo de práctico reflexivo en el escenario concreto de la práctica docente. Nos muestra la importancia del saber práctico. Al respecto Edith Litwin ha sostenido la siguiente afirmación:

Muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en conocimientos y

experiencias prácticos y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación (Litwin 2008, p.32).

A partir de documentar y analizar los distintos relatos de co- formadores/as que hemos recogido en esta experiencia, podemos identificar rasgos propios del rol de asesoría pedagógica desde los actores y contextos institucionales en los cuales se desarrolla.

Las escuelas secundarias orientadas

En este nivel, las tareas se encuentran reglamentadas por la resolución N°1311-DEByP-07, donde se establecen las funciones que se esperan de este rol, planteadas en relación a la orientación, asesoramiento, apoyo y coordinación en relación al desarrollo curricular y a los procesos de enseñanza. Las mismas están categorizadas desde su vinculación con la institución, los equipos docentes, el servicio de orientación, los/as preceptores/as, los/as estudiantes y sus familias.

En la Educación Secundaria de la provincia de Mendoza, el rol de la asesoría pedagógica forma parte de un Servicio de Orientación existente en todas las instituciones, conformado también por otros/as profesionales: Orientadores/as Psicopedagógicos/as, Orientadores/as Sociales y Coordinadores/as Pedagógicos/as.

La función específica dentro de este equipo es orientar a docentes y directivos en aspectos institucionales, curriculares y vinculares relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y la organización y gestión de la institución.

Emmanuel, asesor pedagógico co-formador a cargo de la pasantía en una institución urbana del gran Mendoza, nos trae su mirada en torno al trabajo que realiza:

La vida en las escuelas secundarias está terriblemente empaquetada, hay protocolos para todo, hasta para poner una baldosa, está el protocolo, la ley, la resolución, el documento administrativo que dice que tenemos que hacer. Hay una lógica normativista que tenemos del rol del asesor pedagógico, yo creo que trabajar con una tríada de la cual no puede salir nunca. Esa tríada se llama Proyecto Educativo Institucional, observación de clase y trabajo con el director, y en esta tríada organiza sus horas.

Este relato muestra que, frente a la reglamentación que pauta las tareas del asesor pedagógico y que giran en torno a distintas aristas, en la realidad se centra y restringe a expectativas muy acotadas.

Toda la complejidad de la normativa y de la lógica de cada institución queda atrapada en una burocracia administrativa que parece cercenar o por lo menos acotar la tarea en pos de seguir las reglamentaciones que emanan del gobierno provincial.

En este sentido, su tarea como co-formador se complejiza, al intentar trabajar dentro de los intersticios que desde el ejercicio del mismo oficio puede encontrar.

Los centros educativos de Nivel Secundario en la Modalidad de Jóvenes y Adultos

En este caso, el rol de la asesoría pedagógica adquiere algunas particularidades no sólo por la institución y su contexto, sino también por las características específicas de la modalidad.

Por un lado, se destaca la diversidad de estudiantes con derechos vulnerados, diversidad que se expresa en los diferentes sectores sociales, edades, experiencias, saberes y tiempos de los que disponen para las tareas escolares. Por otro lado, se observan distintos formatos educativos, tal como lo plantea el Diseño Curricular Provincial (2015). Las instituciones piensan y ofrecen modalidades como presencialidad, semipresencialidad, gradualidad, no gradualidad, calendario diferido, multiciclo y alternancia. A esto se suman múltiples articulaciones con organizaciones sociales (gubernamentales, sociales y privadas), centros de salud y de capacitación para el trabajo (CCT).

Otro aspecto a destacar es el planteo curricular, que rompe con el enfoque tradicional conformado por disciplinas referidas a campos específicos del saber. En su lugar, se organiza en torno a contextos problematizadores y núcleos conceptuales que integran diversas disciplinas y buscan analizar problemáticas locales, recuperando la voz del sujeto para su transformación.

Esta propuesta curricular, que tiene una perspectiva socio-crítica y se entrelaza con principios de la educación popular, entra en tensión con la formación docente tradicional, de carácter netamente disciplinar. Esto coloca al docente como figura central, constituyéndose esta relación docente-currículum en un verdadero desafío para el rol de la asesoría pedagógica.

La asesoría pedagógica a lo largo de los años ha sido reconocida por la comunidad educativa de CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario), sin embargo, todavía no está regulada por una normativa que encuadre y /o explicité las tareas y funciones pedagógicas y los alcances de la misma en relación a otras profesiones que conforman los equipos de orientación. Como consecuencia de esto, dentro de las instituciones, los equipos (si los hay) se conforman con roles y funciones no necesariamente vinculados a su especificidad, por lo que puede haber asesores/as pedagógicos/as cubriendo tareas de un/a psicopedagogo/a o de un/a orientador/a social. A su vez, esta falta de regulación permite a las instituciones buscar perfiles profesionales acordes a las necesidades que pretende abordar.

Por lo tanto, el desafío de este rol es traducir los principios epistemológicos que sostienen la modalidad: la apertura y flexibilidad; la participación ciudadana y; la justicia curricular en propuestas pedagógicas concretas diversas y heterogéneas.

Silvina, asesora pedagógica co-formadora en esta modalidad, nos plantea su rol dentro de este contexto:

Para mí los desafíos más grandes del rol son cómo hacer para tener el estudiante en el CENS, cómo hacer para que la modalidad sea reconocida y buscada, porque el estudiante que tenemos tiene otras prioridades, no la educación.... y eso es un desafío muy grande para la institución y para el asesor, cómo hacer para que las propuestas sean amigables, cercanas a lo que el estudiante necesita. Cómo pensar en que la escuela sea un espacio donde ellos la elijan. Esto vuelve a la asesoría un espacio para construir ambientes socio afectivos y de cuidado que le permitan avanzar en su trayectoria y en un proyecto de vida.

En este sentido, la asesoría pedagógica desempeña un rol fundamental al acompañar a los docentes en la organización de sus propuestas curriculares, articulándolas con un entorno más cercano, bajo el paraguas de un contexto problematizador, tal como lo señala el DCP (Diseño Curricular Provincial) de la modalidad.

Aquí el rol se vincula con la necesidad de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, lo cual implica que las acciones de la asesoría pedagógica y la comunidad toda vayan hacia ese camino, no sólo por garantizar su derecho a la educación, sino fundamentalmente por la vulnerabilidad social en la cual se encuentra. Cuando la co-formadora plantea “lo amigable” tiene que ver con pensar y diagramar junto a los/as estudiantes trayectorias escolares que les permitan ir avanzando, en el marco de las opciones pedagógicas (presencialidad, semipresencialidad, a distancia) que ofrece la modalidad.

Por otro lado, puede observarse cómo la tarea de co-formación apunta a mostrar a los/as estudiantes en formación como asesores/as pedagógicos/as que el acompañamiento es un aspecto clave de la modalidad. En este contexto, la vulnerabilidad no sólo se aborda mediante propuestas atractivas que incentiven la continuidad educativa en el CENS para garantizar su derecho a la educación, sino también a través de un cuidado genuino hacia al otro. Ser un apoyo y un sostén permite que los/as estudiantes encuentren en la institución un espacio significativo, tanto para sí mismos como para su entorno.

Las instituciones de Educación Superior Universitaria

Las asesorías pedagógicas en la Educación Superior surgen como una de las respuestas posibles a nuevas demandas hacia los/as docentes que se desempeñan en el nivel, producto de exigencias enmarcadas en políticas de evaluación y acreditación institucional, generalmente en el contexto de programas de mejora de la calidad educativa.

Históricamente observamos que los servicios de asesoramiento pedagógico en instituciones de nivel superior universitario, han ido en aumento a partir de la necesidad de contar con profesionales del área pedagógica que colaboren para dar cumplimiento a requerimientos vinculados con los marcos normativos vigentes, en especial la Ley de Educación Superior (1995) que en sus artículos 43 y 44 establece que “cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”, lo que requiere que las carreras que se enmarquen en la mencionada situación, sean acreditadas en forma periódica por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

En este contexto, las instituciones han encarado programas de mejora vinculados a cada una de las funciones: la docencia, la investigación, la extensión/ vinculación y la gestión, en los cuales participan asesores/as pedagógicos/as.

Puntualmente trabajamos con asesores/as pedagógicos/as de las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales, de Medicina, de Ciencias Agrarias y de Ingeniería, de la Universidad Nacional de Cuyo, donde se dictan carreras variadas con particulares características.

En las distintas unidades académicas, se realiza el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles a través del SAPOE (Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante) y allí se incluye la tarea del egresado/a en Ciencias de la Educación, para colaborar con docentes y equipos de gestión.

Analía, asesora pedagógica co-formadora de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales nos dice:

El trabajo que se realiza en el SAPOE depende de la secretaría académica, somos parte de la gestión y se trabaja en la conformación de políticas y prácticas pedagógicas dentro de la facultad. Desde aquí se ha permitido tener un espacio de formación para los docentes dentro de la facultad...y la verdad es que esta es una de las patas que hemos ido conformando y fortaleciendo en estos años, porque el SAPOE estaba dirigido muy específicamente al trabajo sólo con los estudiantes y dentro de nuestro rol

ustedes lo deben haber visto que la asesoría pedagógica apunta al trabajo con los docentes.

En nuestro caso particular, el desarrollo de esta tarea ha implicado un doble desafío porque era aprender a trabajar con profesionales de ciencias exactas y abrir aristas de trabajo en el caso de la asesoría con el Nivel Superior.

Coincidiendo con Isabel Abal de Hebia, en el texto de Lucarelli (2012):

...las demandas al rol en este nivel giran en torno a dos sentidos: por un lado, ahondar en la especificidad de la formación que apunta al trabajo con docentes y, desde allí, generar el aporte al estudiante, y por el otro, apropiarse de las lógicas disciplinares desde las cuales se organizan las acciones, las políticas y los procesos pedagógicos que se desarrollan en cada unidad académica. De ahí la necesidad de delinear la función de la asesoría pedagógica como un espacio de confluencia y mediación que facilite, a través de la cooperación, la integración de un equipo de trabajo que favorezca el estrechamiento de la brecha existente” (p.79).

El ejercicio de este rol en el Nivel Superior va abriendo otras perspectivas de análisis de la complejidad en relación a los otros contextos, sin contar que no hemos ahondado en lo que implican las demandas frente a los procesos de acreditación de las distintas carreras.

Si pudiéramos hacer una síntesis de lo antes expresado, podríamos plantear que ese co-formador va trazando un saber práctico específico y situado, donde, en el caso de las escuelas del Nivel Secundario, tiene que ver con romper el corsé, buscar los intersticios. En el caso de la Modalidad de Jóvenes y Adultos, la apertura y flexibilidad a los contextos cercanos de los/as estudiantes para lograr el acompañamiento de trayectorias de por sí vulnerables. Y en el caso de la Educación Superior, acompañar a los/as docentes en la formación pedagógica frente a un saber disciplinar.

Si bien, el rol de la asesoría pedagógica aborda todas estas problemáticas, lo que sale a la luz es que, en cada uno de los contextos, cobra mayor fuerza una por sobre la otra. Desde aquí el co-formador es una figura clave para informarnos y nutrirnos de estas necesidades y diversidades de su rol.

Reflexiones para seguir considerando

Consideramos central documentar y valorar el trabajo invisible que hacen los/as co-formadores/as y la relevancia que tiene su tarea para la formación profesional docente. Son

quienes permiten acercar y comprender el contexto y sus particularidades a los/as estudiantes en formación, lo cual sería imposible lograr sólo desde la institución universitaria.

Otro aspecto para destacar es el fortalecimiento de la docencia cuando se integra con las funciones de investigación y de vinculación con el contexto y el conocimiento se construye con otros (instituciones y actores), que saben y desempeñan un oficio construido desde la propia experiencia situada.

Nuestra experiencia docente y de investigación nos muestra que los diferentes escenarios, en tanto portadores de conocimiento pedagógico, deben ser reconocidos y legitimados por la Universidad, como espacios necesarios y potentes para la construcción de competencias profesionales, en un mundo cada vez más complejo y dinámico. En este sentido, el trabajo en equipo entre formadores/as (universidad) y co- formadores/as (instituciones del contexto), representa un imperativo de los tiempos en que vivimos.

Referencia bibliográfica

- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente. Investigación y formación/práctica docente*. Colecciones Universitas.
- Camilloni, S., et al. (2013). *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral.
- Coicaud, S. (2008). *El docente investigador: La investigación y su enseñanza en las universidades*. Miño y Dávila.
- Connelly, M., y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En C. Larrosa et al. (Eds.). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11 a 59). Laertes.
- Gatti, V., Zatti, M., y Céparo, M. (2019). *El rol de los docentes co-formadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia*. Clío & Asociados (28), 99-108. En Memoria Académica.
- http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10094/pr.10094.pdf
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sanjurjo, L. (1988). *La asesoría pedagógica: Análisis desde una perspectiva histórica. Las asesorías en las distintas teorías de la educación*. Mimeo.
- Souto, M., Galli, A., De Hevia, I. A., Romero, S., y Ricco, N. (2012). Capítulo 3. Las asesorías pedagógicas universitarias, ayer y hoy. En E. Lucarelli y C. Finkelstein (Eds.), *El asesor pedagógico en la universidad: Entre la formación y la intervención* (pp. 55-92). Miño y Dávila.

Suárez, D. (2011). *Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente*. Revista del IICE, (30), pp 17-30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
<https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>

Documentos consultados

Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. (2007). Resolución 1311-DEByP-07: Funciones del asesor pedagógico.

Dirección General de Escuelas y Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE) (2015). Diseño Curricular Provincial: Ciclo Básico Nivel Secundario, Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. (1996). Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521

Universidad Nacional de Cuyo. (s.f.). Plan estratégico 2030.
<https://www.uncuyo.edu.ar/transparencia/plan-estrategico-2030>

Las representaciones sociales de estudiantes de 1° año de Psicología Educacional del PEI, y la autoevaluación docente sobre las clases de consulta y su pertinencia curricular durante los ciclos lectivos 2023 y 2024: Sentidos y sinsentidos en torno a un derecho

Cecilia Anahí Manchineli
Valeria Elizabeth González Luna
Ivanna Haydeé Cayetano
ISFD Escuela Normal Superior Gral. San Martín

Introducción

El presente informe de investigación da cuenta de una propuesta de autoevaluación docente y las representaciones sociales de estudiantes sobre las clases de consulta de la unidad curricular Psicología Educacional de 1° año del Profesorado en Educación Inicial del ISFD Escuela Normal Superior “Gral. San Martín” de la provincia de San Juan.

La autoevaluación está basada en nuestras experiencias docentes, puesto que desde hace algunos años comenzamos a observar que las clases de consulta han ido perdiendo el sentido de su existencia, sobre todo para los estudiantes ingresantes al nivel superior, donde la mirada respecto a este espacio, fue cambiando. Consideramos que esas horas destinadas a momentos de acompañamiento de las trayectorias, últimamente suelen ser utilizadas para saber cómo será el examen final, como así también formalidades del mismo. Con la pandemia y el acceso a las diferentes herramientas tecnológicas y medios de comunicación, sucedió algo que encendió alarmas y nos llevó a trabajar sobre ello: aquellos encuentros determinados en algún aula o espacio preestablecido en la institución educativa, algunas horas estipuladas por semana, con estudiantes que demandaban respuestas a algún interrogante, se convirtió en una constante a cualquier hora del día y de la semana. También, con las nuevas tecnologías, la accesibilidad a la información en internet, la disponibilidad de contenidos en videos o tutoriales fueron llevando a que los estudiantes resuelvan sus dudas con información, muchas veces, basadas en conocimientos “no académicos”; sin problematizar críticamente los contenidos que se desarrollan y explican en clases con los textos seleccionados por la unidad curricular.

Por tanto, la finalidad de esta investigación es analizar estas representaciones sociales respecto a este espacio, también de formación e ir convirtiendo el espacio-tiempo de consulta nuevamente en una práctica docente, en un encuentro participativo, tendiente a la horizontalidad de saberes pudiendo inscribirse en el currículum real como una parte más del trabajo docente.

Planteo teórico-metodológico

Cuando comenzamos a realizar esta propuesta de investigación en relación con la autoevaluación docente en las clases de consulta, nos pareció pertinente elaborar un listado teniendo en cuenta dónde se despliega el trabajo docente en dicha práctica. Para ello, creímos necesario tener en cuenta tres momentos que son inherentes a la hora de pensar en las clases de consultas: *antes, durante y el después*.

En torno a ello, pensar en *él antes*, nos permitiría pensar y buscar un posicionamiento de las clases de consulta en la planificación de la unidad curricular. En el *durante*, es donde se desarrollarían los momentos explícitos de la consulta entre el vínculo docente-estudiante/s. Y el *después*, nos viabilizaría la práctica de autoevaluación de las clases de consultas.

En relación con la posibilidad de llevar adelante esta evaluación, fuimos poniendo en cuestión y debate algunas consideraciones. El lugar común de trabajo que compartimos las docentes investigadoras es en la unidad curricular de Psicología Educacional en el ISFD Escuela Normal Superior “Gral. San Martín”. Desde este espacio, intentamos llevar a cabo un diseño de autoevaluación sobre las clases de consulta. Nos posicionamos desde la autoevaluación autónoma, porque adherimos a lo que señala Santos Guerra (1996), cuando menciona que la misma es “un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la realidad”. Es decir, es un proceso de problematización sobre la propia práctica profesional, circunscribiendo de esta manera a la clase de consulta como parte inherente de la práctica docente del nivel superior.

Desde un posicionamiento de la Psicología Educacional, es posible pensar la autoevaluación docente desde la mirada de Ayzum Echeverría (2011), quien plantea que

La autoevaluación docente, está enmarcada dentro del paradigma constructivista el cual concibe la autoevaluación docente como una instancia formativa, en donde se develan una serie de conductas o aspectos, tanto, positivos como negativos que, pueden ser abordados a través de una propuesta para mejorar y no de castigo o simple acción punitiva. Desde esta perspectiva, la autoevaluación es abordada como una oportunidad más que una amenaza (p.117).

Ante estas aclaraciones, vislumbramos que autoevaluar nuestras clases de consulta nos permitiría observarnos y observar la distancia que existe entre las nuevas formas que han adoptado las mismas y nuestra propuesta prospectiva, es decir, un espacio de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa que forme parte del *currículum real* como un dispositivo menos desigual e injusto en torno a la relación de poder entre el docente y estudiantes. A nuestro entender, aquellas pertenecen al tipo de *currículum oculto*⁵³ (Jackson,

⁵³ El término *currículum oculto* se oficializa en el discurso educativo en la década de 1960, a partir de los trabajos empíricos desarrollados por el pedagogo estadounidense Philip W. Jackson, quien, al analizar los resultados de sus investigaciones etnográficas en centros estudiantiles pone al descubierto para la teoría

1975). Porque, si bien en el programa generalmente se estipula día y horario de estas, no se planifican, es decir, es una práctica que se desarrolla cotidianamente, pero no tiene explicitada la posición pedagógica de la docente frente a ella, simplemente está allí.

Es decir que, desde esta mirada, las clases de consulta estarían más orientadas a los planteos de Quiroz, (1992) y Ruiz-Danegger (1999), cuando mencionan que

Dichos espacios son ofrecidos por la institución, aunque si bien, no se los encuentra dentro del currículum prescripto establecido en los documentos curriculares oficiales, sí figuran en los mensajes que los docentes fijan en las carteleras físicas o en los muros de las plataformas virtuales que utilizan las cátedras para hacer sus comunicados. La participación en dichos ámbitos es un tanto arbitraria: los días, horarios y espacios en que se ofrecen son fijados por cada cátedra e incluso por cada docente en particular (Quiroz, 1992; Ruiz-Danegger, 1999 en Foresto, Manavella, y Martín, 2020, p.23).

Sin embargo, desde nuestras experiencias nos encontramos bajo la adhesión a los planteos de la autora Guirado Rivero (2011), quien especifica que la clase de consulta

Es una de las formas de docencia de la Educación Superior, es aquella que se planifica para orientar, estimular, profundizar, entrenar y controlar la autopreparación de los estudiantes en contenidos que por su grado de importancia y/o dificultad lo exijan. Significa que es ante todo una clase, con una intención, una dirección determinada por el objetivo que se persiga no es una consulta espontánea, opcional para algunos estudiantes que pueden asistir o visitan al profesor para intercambiar sobre algunos aspectos de la asignatura que consideren no comprender. No se reduce tampoco a la participación de determinados estudiantes que los profesores consideren con dificultades (Girado Rivero, 2011).

Dejando en evidencia, que desde esta postura es posible que sean planificadas en el currículum real. En tal sentido, ensayamos una definición de la clase de consulta tal como la comprendemos donde decimos que, es un dispositivo de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa personalizado o grupal, extra-áulico, presente en el currículum real, que

educativa y curricular, un conjunto de fenómenos educativos que tienen como característica especial el ser implícito y desarrollarse simultáneamente con los procesos abiertos de escolarización.

Este conjunto de fenómeno es lo que Jackson denomina como "currículum oculto", el que se revela como un importante hecho del sistema escolar, desarrollado paralela y simultáneamente al currículum oficial o abierto.

permite acompañar, dialogar, profundizar y problematizar los contenidos disciplinares en un contexto determinado; y posibilita acortar la brecha en la relación y comunicación entre docente y estudiantes.

Por otro lado, con respecto a las representaciones sociales (RS), en un estudio llevado a cabo en Costa Rica, la autora Araya Umaña (2022), desarrolla la idea de que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (p. 11). Es decir, que, en este sentido, las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Del mismo modo, “las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana” (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004) y las estudiantes⁵⁴ ingresantes del 1° año van construyendo sus propias RS, en particular con esta práctica cotidiana como lo son las clases de consulta.

En tal sentido, el planteamiento del problema tuvo como propósito poner en foco algunas tensiones que subyacen en el devenir del trabajo docente, como es el caso de la asistencia y participación de las estudiantes a las clases de consulta de manera continua durante el cursado de la unidad curricular Psicología Educacional del Profesorado en Nivel Inicial (PEI) del ISFD Escuela Normal Superior “Gral. San Martín”. Dentro de esta materia, se configura una situación particular, teniendo en cuenta que, a partir de los registros de las propias experiencias como docentes, a lo largo de los últimos ciclos lectivos se refleja la poca participación del estudiantado durante el desarrollo del cuatrimestre a este espacio no obligatorio, de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa, que son las clases de consulta.

La investigación fue de carácter exploratorio, según Hernández Sampieri y otros (1994), “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p.13). Creímos conveniente adoptar un modelo de autoevaluación con un enfoque mixto, ya que la combinación de estrategias cualitativas y cuantitativas pudieron conducir a un abordaje más pertinente del objeto a evaluar. No solo pusimos énfasis en el proceso sino también en los resultados. Así, desde el modelo cualitativo, fuimos haciendo foco en las necesidades y particularidades que emergieron en el contexto, buscando comprender la realidad, adoptando instrumentos flexibles que nos permitieron dar cuenta de ella. Mientras que, desde el modelo cuantitativo, se revisaron los logros obtenidos según los objetivos propuestos a través de cuestionarios o escalas de autoevaluación, u opinión sobre las clases de consulta. Es preciso

⁵⁴ Nos referimos como “las estudiantes” en femenino, dado que el Profesorado en Educación Inicial en la institución se caracteriza por ser una elección para estudiar y formarse del 99,9% de interés en las mujeres.

aclarar que pretendimos definir un diseño flexible de evaluación el cual fue siendo repensado y redefinido en el proceso, atendiendo a las valoraciones que las docentes pudimos ir construyendo.

El referente empírico que constituyó esta investigación, fueron las estudiantes del 1° año del PEI que cursaron durante los ciclos lectivos 2023 y 2024 la unidad curricular de Psicología Educacional y el equipo docente de la misma. Como unidades de análisis se tuvo en cuenta: la asistencia y participación voluntaria de las estudiantes a las clases de consulta, como así también, el valor, el beneficio y las representaciones sociales que le otorgaron a la misma y la autoevaluación del trabajo docente en las horas de consultas en su contexto áulico e institucional.

Resultados de la Investigación

Los resultados se fueron construyendo a partir de los objetivos que nos propusimos en el proyecto de investigación, los cuales sirvieron de guía para pensar, cimentar y reflexionar las distintas etapas del trabajo.

En cuanto al objetivo general que guio esta investigación, fue poder *analizar las representaciones sociales de estudiantes de 1° año de Psicología Educacional del PEI, y la autoevaluación docente sobre las clases de consulta y su pertinencia curricular, durante los ciclos lectivos 2023 y 2024*. En este aspecto, debimos apelar a un proceso de reflexividad epistémica para objetivar nuestra posición como investigadoras, poniéndonos a estudiar diversos marcos conceptuales, para luego hacer una selección de estos de acuerdo con la temática que nos planteamos en el proyecto.

En los encuentros de equipo, fuimos acordando y seleccionando bibliografía y diseñando los instrumentos de recolección de datos para empezar a hacer los análisis pertinentes sobre las Representaciones Sociales que las estudiantes del 1° año de Psicología Educacional del PEI les otorgaban a las clases de consulta. Y de la misma manera, hacer un proceso de autoevaluación docente sobre este espacio de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa introduciéndolas en el curriculum real.

A lo largo de los ciclos lectivos 2023 y 2024, se pusieron en práctica distintos instrumentos de recolección de datos para comenzar a construir los análisis obtenidos.

En relación con el primer objetivo específico que nos planteamos sobre *Identificar el valor, el beneficio y las representaciones sociales que le otorgan las/os estudiantes a las clases de consulta como un espacio de derecho durante el cursado y/o preparación de la Unidad Curricular*, se puso en valor “las voces” de las alumnas que cursaron durante ambos ciclos lectivos (2023 y 2024). Allí vimos la necesidad de construir un instrumento de recolección de información que le dimos a llamar: “escala de opinión”. Pudiendo identificar a modo cuantitativo la totalidad de las opiniones realizadas durante las cursadas de ambos

años; obteniendo como resultado una suma de 739 estudiantes encuestadas en el año 2023 y 711 estudiantes encuestadas en el año 2024 entre las tres divisiones que comprende el Profesorado en Educación Inicial.

Respecto a la ponderación de los resultados del instrumento efectuado durante el ciclo lectivo 2023 se puede visualizar en la tabla los siguientes datos:

Tabla 1
Escala de opinión

Valoración de Criterios	Siempre	Regularmente	A veces	Nunca
¿Asiste regularmente a las clases de consulta de las distintas Unidades Curriculares?	1	10	48	19
¿Concorre regularmente a las clases de consulta de Psicología Educacional?	3	8	24	43
Las clases de consultas ¿le resultan beneficiosas para su aprendizaje?	45	12	13	5
Cuando asiste a la clase de consulta ¿lleva preguntas específicas de la temática que se viene trabajando?	21	18	16	14
Al asistir a la clase de consulta, usted ¿lleva el material de trabajo (bibliografía) ya leído con anterioridad?	28	12	20	14
Cuando asiste a la consulta ¿sus preguntas solamente tienen que ver con formas específicas de cómo será el parcial/practico/final?	8	8	33	21
¿Considera usted que asistir a la clase de consulta resuelve sus dudas?	44	12	16	5
Usted ¿asiste a la clase de consulta sólo cuando se acercan las instancias evaluativas como,	6	7	27	33

por ejemplo: exámenes finales o parciales?

Usted ¿asiste a las clases de consulta regularmente durante el cursado de la materia y el resto del año?

Cuando no puede asistir a la clase regular, usted ¿opta por ir a una clase de consulta para ponerse en conocimiento con lo que se trabajó en el horario de clase?

Total:	167	105	252	215
Total, general de encuestados:739				

Este mismo instrumento se replicó durante la cursada de la unidad curricular durante el periodo 2024, obteniendo como resultados lo siguiente:

Tabla 2
Escala de opinión

Valoración de Criterios	Siempre	Regularmente	A veces	Nunca
¿Asiste regularmente a las clases de consulta de las distintas Unidades Curriculares?	4	2	54	13
¿Concorre regularmente a las clases de consulta de Psicología Educacional?	1	4	30	37
Las clases de consultas ¿le resultan beneficiosas para su aprendizaje?	37	15	11	6
Cuando asiste a la clase de consulta ¿lleva preguntas específicas de la temática que se viene trabajando?	19	20	21	11
Al asistir a la clase de consulta, usted ¿lleva el material de	30	9	22	10

trabajo (bibliografía) ya leído con anterioridad?				
Cuando asiste a la consulta ¿sus preguntas solamente tienen que ver con formas específicas de cómo será el parcial/practico/final?	16	13	25	16
¿Considera usted que asistir a la clase de consulta resuelve sus dudas?	33	14	18	5
Usted ¿asiste a la clase de consulta sólo cuando se acercan las instancias evaluativas como, por ejemplo: exámenes finales o parciales?	10	9	35	17
Usted ¿asiste a las clases de consulta regularmente durante el cursado de la materia y el resto del año?	9	12	34	15
Cuando no puede asistir a la clase regular, usted ¿opta por ir a una clase de consulta para ponerse en conocimiento con lo que se trabajó en el horario de clase?	10	8	27	29
Total:	169	106	277	159
Total, general de encuestados: 711				

A partir de los resultados, a simple vista se puede visualizar que la totalidad de estudiantes encuestadas son similares en cantidad en ambos periodos trabajo, con algunas diferencias significativas en las respuestas entre las experiencias de un año y otro.

En cuanto a las preguntas que tienen relación a la asistencia/concurrencia a las clases de consulta tanto de Psicología Educacional como del resto de las unidades curriculares, la mayoría respondieron que asisten a veces a las clases de consulta, tanto de Psicología Educacional como del resto de las unidades curriculares. A esto le sigue como respuestas generales que nunca han asistido a las consultas. Sin embargo, y contradictoriamente al

accionar de las alumnas, ante las preguntas relacionadas al beneficio de los aprendizajes que les otorga asistir a las clases de consulta o, si *“asistir a las consultas resuelven sus dudas”*, varias respondieron la opción de siempre, dando cuenta una RS significativa y de valor a este espacio, más allá de que en la práctica no concurrieron en su mayoría a las consultas durante el cursado de la unidad curricular.

De la misma manera, ante la pregunta sobre si la concurrencia a asistir a las consultas fue para resolver dudas específicas de distintas instancias de evaluación como parciales, trabajos prácticos, finales, aquí la mayoría de las estudiantes en ambos paridos respondieron que a veces lo hacen, dejando en segundo lugar en el año 2023 la opción de nunca y en el año 2024 la opción de siempre. Aquí, se evidencia que hubo un cambio significativo en la segunda opción elegida en ambos periodos, mostrando un mayor compromiso por parte de las estudiantes que cursaron en el 2024 en relación con la concurrencia a este espacio cuando se acercaba alguna instancia de evaluación.

Respecto al interrogante sobre la asistencia a las clases de consulta cuando no pueden las alumnas ir a la clase regular en el aula, la mayoría respondieron en ambas cursadas que nunca lo hacen, dejando en segundo lugar la opción de a veces. Mostrando evidencia que no les es relevante o necesario ir a la consulta más allá que hayan faltado a una clase regular en el aula. Aquí podemos deducir que es un espacio poco conocido para las/os ingresantes en su importancia para el afianzamiento de los conocimientos brindados en las horas de clase en el aula durante el cursado de la unidad curricular, porque están insertándose a un nuevo nivel educativo como lo es el nivel superior y esto implica conocer nuevas dinámicas que son de importancia para sus propios procesos de aprendizajes.

Por otro lado, respecto al 2° cuatrimestre, se puso en valor otro tipo de instrumento de recolección de datos administrado por las docentes del equipo el cual le dimos en llamar “ficha de seguimientos”, teniendo en cuenta que Psicología Educacional ya no se cursa durante este periodo y las horas de consultas se desarrollan durante todo el ciclo lectivo. Durante esta instancia, en el año 2023 y 2024 se realizaron seguimientos a esas estudiantes que cursaron en ambos periodos la unidad curricular, pudiendo distinguir nuevas representaciones sociales (RS) de las alumnas en relación a sus experiencias en las clases de consulta, es decir que fueron cambiando de un cuatrimestre a otro de manera paulatina y significativa, haciendo algunas evidencias a través de esta nueva dinámica. En la mayoría de los casos, las docentes del equipo fuimos percibiendo que las estudiantes hicieron un mejor aprovechamiento de este espacio, de una forma más comprometida y genuina, consultando contenidos específicos de la materia, mostrando ejemplificaciones de la teoría, preguntas sobre autores trabajados, elaboración de resúmenes, esquemas, mapas mentales, etc. Es decir, que, en este periodo del año, esas mismas ingresantes del primer año, fueron afianzándose mejor aún con las nuevas dinámicas que implica el nivel superior y con la carrera en sí. Fue un trabajo de

construcción entre docentes y estudiantes o grupos de estudiantes, haciendo evidencia en ambos ciclos lectivos, que hubo una incipiente resignificación de lo que representa este espacio de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa para las/os ingresantes a una carrera de nivel superior.

Por otro lado, en cuanto al segundo objetivo específico propuesto en la investigación sobre *autoevaluar el trabajo docente en las horas de consultas en su contexto áulico e institucional*, las docentes del equipo durante el 1° cuatrimestre de cursado, trabajamos con el diseño de un instrumento denominado: “ficha de registro de las clases de consultas del 1° cuatrimestre de Psicología Educacional”. El mismo se implementó en ambos periodos de trabajo. Este tuvo como intención elaborar registros mensuales durante el cursado de la materia que nos sirvieron de sustento para los análisis posteriores. Cada una de las profesoras elaborábamos mes a mes (desde abril a julio) registros con referencias y reflexiones según las dimensiones que estipulamos en la ficha, (que también estuvieron planificadas en el curriculum real), teniendo en cuenta el accionar de cada una de nosotras en el aula, con los grupos de estudiantes, como así también las distintas vicisitudes que se fueron presentado en cada una de esas realidades de las distintas divisiones durante el cursado de la materia.

Tabla 3

Ficha de registro de las clases de consultas del 1° cuatrimestre de Psicología Educacional

DIMENSIONES	Mes Abril	de Mayo	Mes Junio	de de Julio
Periodicidad (cantidad de consultas realizadas y tiempo entre una y otra)	1°	1°	2°	1°
Seguimiento (personalizado: individual o grupal)	1°	1°	2°	1°
	3°			

Convocatoria (incentivos en cuanto a las formas y medios de convocatoria a la asistencia de las estudiantes a las clases de consultas)	1° 1° 1° 2° 1° 3°
Instrumento De Registro De Las Estudiantes De Las Experiencias En Las Clases De Consultas (Bitácoras, cuaderno de clase, fichas, etc.)	1° 1° 2° 1° 3°
Autoinforme Docente (Sentidos que le otorga la profesora a la clase de consulta)	1° 1° 1° 2° 1° 3°

Esta labor la pudimos ir registrando sin mayores complicaciones dando cuenta cómo fueron los procesos de las tres divisiones durante el cursado del 1° cuatrimestre.

Durante los dos años de trabajo, tanto la *Periodicidad, Seguimientos y Convocatoria* en todas las divisiones fueron similares, teniendo en cuenta que, durante el primer mes de cursado, es decir abril, es el mes donde menos consultas asistieron las estudiantes, infiriendo que es el momento donde están reconociendo las nuevas dinámicas que implica cursar una carrera profesional en el nivel superior. En los meses siguientes, se fueron advirtiendo otras realidades sobre estas dimensiones, donde por ejemplo comenzaron a asistir en pequeños grupos o individualmente, donde cada una de las profesoras pudimos ir realizando los seguimientos correspondientes según las demandas de las ingresantes. En cuanto al *Instrumento de registro de las experiencias en las clases de consultas*, aquí se mostró una diferencia entre las tres divisiones, teniendo en cuenta que estos tienen que ver con las estrategias y recursos que utilizamos en el aula para trabajar con las estudiantes, es decir, por ejemplo, para el 1° 1°, el instrumento elegido fue el cuaderno de clases y anotaciones en general por parte de las alumnas. Por su parte, en el caso del 1° 2° se implementó como dispositivo transversal de los aprendizajes el cuaderno de ruta o bitácora, para registrar sucesos o hechos de la clase con la consigna ¿qué pasó?, para luego hacer una construcción más desde el orden analítico de sus sentires y pensamientos con las preguntas ¿qué sentí? y ¿qué pensé? Con la intención de que en cada encuentro se socializara verbalmente algunas

de las construcciones de la clase anterior. Esta herramienta también fue utilizada en las clases de consulta como parte de la construcción de los aprendizajes. En cambio, para el 1° 3° se utilizó el cuaderno de clase y apuntes en fichas de asistencias que se iba llenando según las demandas que iban presentando las estudiantes.

Finalmente, para el apartado de la *Autoevaluación*, haciendo referencia a los sentidos que le fuimos otorgando las docentes del equipo a ese primer periodo de consultas, pudimos dar cuenta sobre lo siguiente: para el 1° 1° se fue advirtiendo que, durante el desarrollo del cuatrimestre, se intentó explicar el espacio de la consulta como aquel que ayuda a afianzar los conocimientos más allá de las “formas” convencionales de una evaluación en particular. Dentro del trabajo que se llevó a cabo en ambos periodos lectivos, se pudo desarrollar un seguimiento y acompañamiento a las estudiantes que pudieron asistir a las clases de consulta, mostrando un avance positivo en el año 2024, donde la asistencia fue más frecuente que en años anteriores, en especial en momentos previos a una instancia de evaluación. También en pos de sostener y fortalecer las trayectorias educativas, se puso en valor la estrategia del repaso de contenidos y la revisión de estos con la intención de lograr consolidar lo trabajado en el primer cuatrimestre con cada estudiante o grupo de estudiantes que asistieron a las consultas.

Por su parte, en el 1° 2° desde el comienzo de cada cursado se les explicó a las alumnas el valor que tienen las clases de consulta como un espacio más de aprendizajes y fortalecimientos de estos, con el fin de acompañarlas en sus trayectorias en la unidad curricular. Durante el periodo 2024, se percibió una diferencia al cursado anterior en cuanto a la convocatoria a las consultas, de modo que fue un cuatrimestre donde la concurrencia de las estudiantes fue valiosa para realizar consultas de todo tipo, sobre todo ante la aproximación de las distintas instancias de evaluación que fueron propuestas (trabajos prácticos y parciales) dando cuenta un mejor aprovechamiento de este espacio que en el periodo 2023.

Mientras que las experiencias transitadas en el 1° 3° con las clases de consulta en ambos periodos lectivos, fueron similares a las otras dos divisiones en cuanto a la concurrencia de las estudiantes a dicho espacio tomando como dato particular la asistencia de un 40% aproximadamente. En su mayoría, acudieron sobre todo en semanas o días previos a la presentación de algún trabajo práctico y/o parcial, dando cuenta en este periodo de cursado un desaprovechamiento que propone este espacio de acompañamiento, instancia de evacuación de dudas y fortalecimiento de saberes que propone el espacio en general. La diferencia en cantidad de asistencia, entre otros factores, obedece, desde esta experiencia, a que las estudiantes advierten la necesidad de acompañamiento de la docente en la resolución de las actividades prácticas y, en otros casos, a la necesidad de terminar de comprender lo teórico para poder resolver las actividades prácticas propuestas en clase.

Por otra parte, en cuanto al recorrido del 2° cuatrimestre en ambos ciclos lectivos, se puso en valor el instrumento de la: “ficha de seguimientos”. En esta instancia, cada una de nosotras pudo ir registrando la comisión a que pertenecía cada estudiante, la fecha a la que asistía a la consulta, las actividades que se fueron desarrollando en ellas, por ejemplo, consultas sobre algún contenido en particular, o bibliografía trabajada durante el cursado, o relaciones entre los distintos ejes de la materia, etc. De la misma manera, se realizaron observaciones de algunas debilidades y fortalezas que fueron presentando cada estudiante que asistía a las consultas.

Tabla 4
Ficha de seguimientos

ISFD Escuela Normal Superior Gral. San Martín		
UC: Psicología Educacional		
Año/Comisión:		
Fecha	Actividades desarrolladas en consulta	Observaciones

En esta tarea de ir colocando algunas observaciones, cada una de las profesoras del equipo fuimos elaborando también comentarios reflexivos del propio accionar en ese acompañamiento, teniendo en cuenta las experiencias previas durante el 1° cuatrimestre y las realidades de esta nueva etapa del año para las tres divisiones.

En el caso de la comisión de 1°1°, se fue trabajando en cada clase de consulta, y según las demandas del grupo de estudiantes que asistían, la lectura y comprensión del programa de examen, los contenidos de cada eje, la bibliografía utilizada y sugerida para cada tema, como así también las dudas particulares de los estudiantes respecto a cada teoría de aprendizaje. Los conceptos más relevantes trabajados durante el cursado, la revisión de algunas consignas de los trabajos prácticos, los ejemplos que cada alumna proponía para poder asociar los contenidos con algunos aportes de la cotidianidad y realidad escolar. Pero la particularidad que se presentaba durante este periodo del año en cuanto a la concurrencia fue menor. Solo se observaba una mayor afluencia durante las semanas previas a las mesas de exámenes. Si bien en esta etapa, los estudiantes que recurrían a estas consultas ya venían con un poco más de dudas y lecturas previas, no era lo más habitual. Sí se pudo detectar, que principalmente las consultas más recurrentes fueron aquellas que tienen que ver con las

formas o modos de rendir el examen final y algunas preguntas respecto al programa de examen y los temas a estudiar, como así también se consultaba por la metodología del examen.

Por su parte, en el 1°2°, las actividades desarrolladas con mayor frecuencia durante las clases de consulta en el 2° cuatrimestre consistieron en: la revisión de esquemas integradores de la materia, resúmenes y de trabajo paulatino y particularizado en cuanto a la profundización de contenidos. También se trabajó con ejemplificaciones hipotéticas de las teorías de aprendizaje abordadas. La concurrencia de las estudiantes durante ambos periodos lectivos generalmente lo hicieron en grupos y fue positiva, ya que la mayoría fueron alumnas regulares cursantes del ciclo 2023, quienes, entre los meses de diciembre, o febrero-marzo del 2024 pudieron rendir la unidad curricular sin mayores complicaciones. Lo mismo sucedió y con mayor concurrencia con las estudiantes del año 2024, sobre todo en semanas previas para todas las instancias de mesas de examen. Asimismo, aquellas estudiantes en condición de libres asistieron de manera individual o con pequeños grupos de estudio y fueron con dudas específicas de contenidos y supervisión de esquemas integradores de la materia. Es decir, que, en líneas generales, el acompañamiento docente fue favorable porque se pudo ir trabajando de manera más profunda cuestiones de contenidos, relaciones y comprensión de estos.

Y en cuanto al curso del 1ro 3ra, las estudiantes en condición de regulares asistieron a las consultas, por lo general, ante la proximidad de la mesa de examen, para evacuar dudas en relación con la metodología de examen y/o para la supervisión de los esquemas integradores a presentar. Y en cuanto a las alumnas en condición de libre, asistieron con mayor frecuencia, debido a que es uno de los requisitos a cumplimentar para hacer el seguimiento del trabajo asignado, por lo general acercaban a la consulta el o los capítulos asignados para trabajar con una técnica de estudio a elección y hacían una puesta en común en relación a ese contenido, otros, los menos, dilataban la frecuencia de consultas y presentación de consignas resueltas lo que lentificaba la aprobación del trabajo e imposibilitaba la presentación al examen final. De esta forma, deben cumplimentar 4 clases de consultas obligatorias para dar cuenta de la internalización de los saberes propios de la unidad curricular. Reiteradamente se fue advirtiendo la dificultad de organización para asistir con regularidad a las consultas requeridas, complicando su acceso a la mesa de examen al no cumplimentar con el trabajo solicitado y no completar la cantidad de consultas requeridas. La situación particular de las estudiantes quedó registrada en las fichas de seguimiento diseñadas. No obstante, el acompañamiento docente con aquellas alumnas que concurrieron frecuentemente fue favorable en los resultados en los periodos de examen final.

De este modo, podemos decir que, en esta parte del recorrido del 2° cuatrimestre en los dos ciclos lectivos, se pudo evidenciar que las clases de consulta en las tres divisiones

comenzaron a tener una dinámica y sentido distinto al 1° cuatrimestre de cursado de la unidad curricular. Si bien al interior de cada experiencia de las tres divisiones se presentaron realidades similares y otras diferentes en cuanto a las acciones en las clases de consulta con las estudiantes, no obstante, en relación con la propuesta del proyecto de investigación se pudieron ir visualizando acciones en común y compartidas, tanto en el acompañamiento de las docentes del equipo, como de las propias estudiantes con relación a la asistencia a las consultas.

Conclusiones

Para concluir, es necesario decir que las clases de consulta son una parte más del trabajo rentado de la docencia del nivel superior, por lo que nos pareció significativo poder visibilizarlas como tal, teniendo en cuenta las RS que fueron emergiendo a lo largo de dos años consecutivos de investigación con las estudiantes ingresantes a una carrera de nivel superior. Dichas RS sirvieron como insumo para nuestras propias autoevaluaciones docentes, es decir, que nos permitió ir diseñando y repensando los instrumentos de recolección de datos, e ir registrando lo que iba aconteciendo en cada etapa de la investigación.

También, es viable mencionar que, dentro del proceso de autoevaluación, como equipo docente pudimos ir haciendo distintas tomas de decisiones tanto de manera autónoma, entendiendo que cada una de nosotras tiene a cargo un curso diferente, como así también decisiones en conjunto en pos de cumplir con los objetivos propuestos en la investigación.

La idea de poder curricularizar las clases de consulta, resultó un desafío para la unidad curricular. Del mismo modo, nos permitió a cada una de las profesoras del equipo poder resignificar este espacio desde las tareas cotidianas tanto en el aula como fuera de ella, haciendo que cada experiencia particular fuera llevada a cabo de la manera más genuina y productiva posible, no solo desde nuestro rol como docentes, sino con el fin de hacer acompañamientos comprometidos a los estudiante en sus trayectorias en la unidad curricular de Psicología Educacional dentro de un espacio que promovió el diálogo y la horizontalidad de los saberes.

Con esta investigación, pretendemos como docentes dejar un aporte dentro de una temática poco visibilizada en los últimos años como lo son las clases de consulta, y de la misma manera intentar que se comience a replicar en otras unidades curriculares, ya que el espacio de la clase de consulta además de ser una parte más del trabajo docente es un lugar de derecho de cada estudiante que lo necesite durante su vida académica en la formación profesional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez De Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Araya Umaña, S (2022). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica. FLACSO 1° edición.
- Ayzum Echeverría, J (2011) *La Autoevaluación Docente De Aula: Un Camino Para Mejorar La Práctica*. *Revista Electrónica*. Diálogos Educativos N° 22, Vol. 11. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n22/aysum>
- Cisterna Cabrera, F. (s/f). *Curriculum Oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo*. REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación. UCSC. Número 1, pp. 41-42)
- Foresto, E; Manavella, A y Martín, R (2020) *Construcción de ecosistemas de aprendizaje en clases de consulta en formación superior*. *Revista Universitaria del Caribe*. Volumen 25, No. 2, julio-diciembre, 2020
- Guirado Rivero, V. del C. y González Rodríguez, M. B. (2011). *La consulta como forma organizativa en la educación superior pedagógica*. *En Educación y Sociedad*. No 1. ene.-mar.
- Hernández Sampieri y otros (1994). *Metodología de la investigación*, Cap. 4 y 5. México, Mc Graw Hill,
- Jackson, P. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid. Edit. Marova
- Onrubia, J. (2004). *Las aulas como comunidades de aprendizaje*. *Revista Electrónica Trabajadores de la Enseñanza T.E.* (249). 14-15. Recuperado de: <http://www.fe.ccoo.es/publicaciones/TE/249/249.pdf>
- Palou de Maté M. del C (1998) *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación*. En Camilloni, A, Celman, S, Litwin, E y Palou de Maté M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs As, Barcelona, México. Ed. Paidós
- Piña Osorio, J. M y Cuevas Cajiga, Y. (2004). *La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México*. *Perfiles educativos*, 26 (105-106), 102-124. Recuperado en 20 de febrero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982004000100005&lng=es&tlng=es.
- Santos Guerra, M. A (1996) *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.

Reconfiguración del trabajo docente y de las condiciones laborales en “pospandemia”, en carreras de formación docente de la UNSJ: Primeros avances del proyecto

Alicia V. Martín
M. Marcia Miguel
M. Cristina Castro
Universidad Nacional de San Juan

Presentación

En este trabajo compartiremos algunos análisis realizados al interior de un proyecto de investigación⁵⁵ del IDICE (Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, UNSJ). Nos situamos en el contexto de “pospandemia” (Dussel, 2022), caracterizado por “dinámicas, tensiones” y redefiniciones en el campo de la educación superior, en particular, en una institución educativa de nivel superior de formación docente, en referencia a las reorientaciones laborales del trabajo docente, provenientes de las condiciones de inserción de la tecnología digital en la enseñanza.

Buscamos analizar, específicamente, las transformaciones del trabajo docente producidas en relación con los procesos de formación, acotado a los profesorados de Ciencias Humanas y Sociales que se desarrollan en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (UNSJ), en el contexto de “Pos ASPO”⁵⁶. Se trata de comprender el trabajo docente de quienes se desempeñan como formadores de formadores, de analizar cómo se han “reconfigurado los entornos socio-técnicos” (Dussel, 2020) en que ese trabajo tiene lugar, tanto en los aspectos pedagógicos y laborales que inciden en los procesos de distribución del conocimiento, como en la construcción de los vínculos pedagógicos, en las condiciones de desarrollo de las propuestas de enseñanza y en las definiciones de los perfiles profesionales y sus condiciones laborales, entre otros aspectos.

Por tanto, algunos interrogantes que nos planteamos son: ¿Qué cambios y permanencias se producen en las condiciones de trabajo de las y los docentes formadores universitarios durante la “pospandemia”, a consecuencia de los cambios producidos “en el entorno socio-técnico” en la pandemia? ¿Qué miradas tienen las y los docentes de la FFHA sobre la “reconfiguración” de las prácticas pedagógicas, en este periodo de “pospandemia”?⁵⁷

⁵⁵ “Reconfiguración” del trabajo docente y de las condiciones laborales en “pospandemia”, en carreras de formación docente de la UNSJ. Convocatoria 2022(Res. N° 1501/23-R)

⁵⁶ Asumimos esta denominación como construcción social, para caracterizar un contexto que supone la superación del “Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio”, impuesto por la pandemia del Covid-19, que se define por la vuelta a la presencialidad en las aulas y también por la aparición de formas híbridas de enseñanza.

⁵⁷ Consideramos que el retorno a la presencialidad en la FFHA se produjo a partir del año 2022, y que a partir de ese año y durante los años subsiguientes se “reconfiguraron” las prácticas educativas en relación con las modalidades de presencialidad anterior a la pandemia.

¿Cuál es la incidencia de los procesos de “inclusión educativa” (Terigi, 2012) en la “reconfiguración” del trabajo docente luego del ASPO?

Nuestra opción metodológica está basada en el supuesto epistemológico que postula “todo proceso de conocimiento es a la vez construcción y ruptura, reflexión teórica y análisis empírico” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002).

El proyecto está orientado por un enfoque interpretativo en investigación educativa. Asumimos una visión dialéctica de la realidad educativa, que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman y a cuyo desarrollo contribuye. En este sentido, percibimos a la investigación desde el compromiso con la transformación de la realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de los sujetos implicados en ella.

La construcción del conocimiento se realiza en un juego dialéctico entre teoría y datos empíricos mediante tareas básicas de investigación que alternan el trabajo de campo y el análisis de la información. La reconstrucción teórica supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales: niveles socio estructurales e institucionales, interactuando en una dialéctica relacional con las experiencias y significaciones que construyen los agentes.

Desarrollo

Entendemos a la práctica docente, como una práctica compleja, que al decir de Davini (2015) se desarrollan en escenarios singulares, surcados por un contexto socio institucional altamente burocratizado, diverso y contradictorio. La autora caracteriza esta práctica como imprevisible y conflictiva, toda vez que las múltiples dimensiones que la configuran se expresan en simultaneidad, están centradas en el trabajo con el conocimiento y opera en ellas una particular circulación del poder vinculado con la ilusión de aislamiento y autonomía que genera el salón de clases.

Desde una perspectiva micro social, Gimeno Sacristán (2002), señala como rasgos propios del trabajo docente, la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la fuerte dosis de implicación personal. Según este autor se trata de una práctica sometida a tensiones y contradicciones.

Los efectos de la ASPO en la práctica docente, debido a la injerencia del campo de la política sanitaria en la política educativa, genera un “borramiento de fronteras” que complejiza aún más la “situación de clase”, como lo describe Inés Dussel (2020), y estos efectos se advierten en todos los niveles del sistema educativo.

Por otro lado, adherimos a la idea de que una educación inclusiva no solo se focaliza en una igualdad de procesos y resultados educativos sino también en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de

éxito, en pos de reducir las desigualdades educativas y sociales (Renaut, 2008). Todo lo cual ha demandado mucho más trabajo y preparación de los docentes si tenemos en cuenta las desiguales condiciones socio económicas de los estudiantes para acceder a los nuevos contextos socio-técnicos.

Los interrogantes planteados se investigan mediante enfoques cuanti y cualitativos (Sirvent, 2006), desde los que se analizan las encuestas que realizamos a docentes seleccionados en seis carreras de la FFHA (UNSJ). Trabajamos con una muestra intencional, constituida por carreras que se desarrollan en la FFHA-UNSJ, según criterios de territorialidad y carreras docentes del área de las ciencias sociales. Los profesores encuestados son, en su mayoría, Titulares de cátedra, pero también se ha encuestado a Profesores Asociados, Profesores Adjuntos y JTP, de los Profesorados de Ciencias de la Educación, de Filosofía, de Letras, de Inglés, de Historia y de Geografía.

En un primer momento del análisis tenemos que aclarar que, si bien los docentes encuestados se desempeñan en carreras de formación docente, algunos se desenvuelven en el campo de la formación general o pedagógico y otros en el campo específico disciplinar de las carreras mencionadas.

Con respecto a ello, hemos observado que no todos los profesores tienen un título de grado con formación docente, y si bien una gran mayoría han realizado estudios de posgrado, los mismos no siempre están vinculados con el campo educativo, por lo cual algunos de los docentes encuestados carecen de cualquier tipo de formación docente.

También advertimos que más del 50% de los docentes encuestados informan haber realizado cursos y talleres sobre el uso de plataformas virtuales motivados, en su gran mayoría, por las condiciones laborales, y más de un 60% de ellos lo hicieron durante la pandemia y “pospandemia”. Y, si bien, algunos de los encuestados sostienen que, en “pospandemia”, estas formaciones sobre virtualidad han incidido favorablemente en sus prácticas, la mayoría de los docentes afirma que estas capacitaciones tan solo medianamente mejoraron sus prácticas pedagógicas.

Cuando se refieren al retorno a la presencialidad, solo algunos de los docentes dicen que este proceso se vivió con buenas expectativas, pero la mayoría sostiene que fue un proceso complejo, con muchas “tensiones” (Dussel, 2020) para docentes y alumnos. Algunos se refieren a ello de la siguiente manera:

“Fue un gran cambio, me costó adaptarme” (docente encuestado n°1)

“Fue una etapa de transición de tipo emocional, sobre todo por la experiencia del trauma” (docente encuestado n°2)

Con respecto a la “reconfiguración” que han experimentado los diseños curriculares a nivel áulico, observamos en que las planificaciones de cátedra la totalidad de los docentes informan haber realizado modificaciones en distintos aspectos: un 93% de los docentes modificaron los “recursos pedagógicos empleados”; un 53% reorganizaron sus clases utilizando espacios de virtualidad asincrónica y un 47% utilizando espacios de virtualidad sincrónica. También un 53% informa haber modificado las “estrategias de enseñanza” y un 40% modificó las modalidades e instrumentos de evaluación.

Algunos profesores sostienen que la tarea docente y la “dinámica” de trabajo pedagógico se vieron beneficiadas por esta “reconfiguración del contexto educativo” de la “pospandemia”, tanto en el uso de recursos virtuales como en los vínculos de docentes y estudiantes con el conocimiento. Así reflexionan:

“Permitió trabajar con multirecursos, entender otras lógicas y modos de construcción del conocimiento... tanto en los procesos de constitución subjetiva, como en desarrollo cognitivo” (docente encuestado n°3)

“(...) la combinación de la presencialidad con la virtualidad me ha permitido una mayor flexibilidad en lo que se refiere a la adaptación de la enseñanza a las circunstancias. En este 2024 las turbulencias que experimentó la universidad por factores externos ligados al ajuste estructural, que impactó notablemente en el sector estudiantil, pudieron ser amortiguadas la contar con espacios virtuales de interacción y trabajo académico” (docente encuestado n°4)

“Todo sumó para adecuarse al nuevo regreso a la presencialidad, que tampoco fue fácil” (docente encuestado n°5)

Pero también afirman que se presentaron diversos obstáculos y “tensiones” (Dussel, 2020) en el retorno a la presencialidad como son: la deficiente conectividad; la escasa formación en el manejo de entornos virtuales; insuficiente disponibilidad de infraestructura y equipamiento para el trabajo mediado por la tecnología. Un 80% de los docentes sostiene haber tenido que adquirir algún dispositivo para continuar con su trabajo, de los cuales el 93% lo adquirió sin ninguna ayuda económica institucional. Sumado a ello, el 73% tuvo que recontractar su servicio para mejorar la conexión a internet. Refiriendo a ello un docente afirma:

“Hay una dificultad vinculada con las políticas académicas. Hay objetivos que se pretenden alcanzar, como es el caso de la innovación en educación

a distancia, que no están enmarcados en un plan integral que sirva de soporte real para que ello sea viable. Por ejemplo, no ha habido definiciones generales a nivel de Consejo Superior sobre estructura y tipificación de cátedras o corrección de asimetrías o regulación del trabajo docente en la materia. La educación a distancia requiere una regulación específica, hay diversificación de roles docentes, y en esto poco se ha avanzado. En consecuencia, se termina haciendo lo que se puede a partir de la voluntad de incorporar o no las Tics a la enseñanza. Por otro lado, el valioso apoyo de los equipos del SIED resultan insuficientes para apoyar las transformaciones que se necesitan hacer.” (docente encuestado n°6)

Con respecto al uso de las nuevas tecnologías y la “inclusión” de la diversidad del alumnado, los encuestados dicen que ello ha complejizado la labor docente, pero también generado nuevas “dinámicas” de trabajo, no con pocas “tensiones”. En relación con ello, dicen:

“Mayores exigencias, capacitarme, enseñar a los alumnos a usar las plataformas, enviar la información a más de un medio por falta de acceso, por diversos motivos, de los alumnos. Uso y abuso de WhatsApp por parte de los alumnos para comunicarse con los docentes.” (docente encuestado n°7)

“Considero que lo más desconcertante es la distancia entre lo prescripto y lo que en realidad se hace. Saber que hemos sido formados para un tipo de estudiantes, sujetos universitarios con autonomía y nos encontramos con sujetos que de pronto requieren estrategias específicas y esto produce malestar y sufrimiento al docente, en tanto se considera al trabajo de manera individual. Cuesta que como docentes, podamos reconocer el trabajo docente como una práctica colectiva.” (docente encuestado n°8)

Algunas conclusiones

Según lo analizado podemos arribar a algunas interpretaciones generales. Por el impacto de la pandemia y los nuevos “entornos socio-técnicos” en el campo educativo, el trabajo docente se vio severamente afectado en su “dinámica”, sufrió “tensiones” y hasta se vió interpelado en sus prácticas pedagógicas, que tenían como supuesto básico y eje estructurante una “presencialidad” que tenía una “configuración” diferente antes a la pandemia. Durante el período de ASPO se tomaron y llevaron a cabo ciertas medidas, tanto desde lo institucional, como desde los equipos de cátedra, para intentar sobrellevar la

situación bajo la bandera del derecho a la educación⁵⁸. Podríamos decir que el trabajo docente se desorganizó y se reorganizó de distintas maneras luego del ASPO, y esa “reconfiguración” adopta matices que difieren de las prácticas previas a la pandemia.

A su vez, el retorno a las aulas físicas y a los nuevos “entornos sociotécnicos” construidos, visibilizaron y profundizaron las desigualdades y diferencias tanto entre los docentes como entre los estudiantes. Las nuevas formas de materialidad de las prácticas educativas ponen en evidencia la precariedad de las condiciones del trabajo docente, de infraestructuras, de conectividad, de formación en la virtualidad y de la situación en las que se encuentran los estudiantes.

En este sentido, los profesores/as debieron enfrentar importantes demandas, tanto de sostén emocional como intelectual. Consideramos que, completando la agenda de los nuevos entornos socio-técnicos (Dussel y Trujillo Reyes, 2018), reviste particular importancia, en las actuales reconfiguraciones docentes signadas por la pospandemia, la perspectiva de la educación emocional, asociada al gobierno de uno mismo y a la responsabilidad académica y afectiva. Birgin y Pineau (2024) consideran la necesidad de hacer lugar a la educación emocional a partir de poner en cuestión a una escuela tradicional que, bajo el reinado de la razón, había desplazado los afectos (Abramowski y Sorondo, 2022). Ante la complejización del escenario educativo, los docentes afrontan mayores incertidumbres y conflictos de diverso orden para los no hay, por el momento, respuestas a la mano. Esta situación se agrava en un contexto de crisis económica y un clima de alta conflictividad social. A través de una diversidad de medios y soportes, se difunden discursos destinados a los docentes donde la dimensión emocional y afectiva cobra un lugar protagónico para enfrentar los desafíos educativos (Nobile y Gamba, 2024). Se considera la posibilidad de implementar programas que no aborden solamente los problemas y sus causas, sino en hacer eje en el síntoma.

Para concluir, consideramos que las respuestas de los docentes encuestados en relación con los objetivos de nuestro proyecto, nos han posibilitado observar que, en general, en la etapa de “pospandemia” los docentes han puesto en juego la creatividad educativa y la empatía, además de un gran profesionalismo en la búsqueda de perfeccionamiento sobre todo en el trabajo de enseñanza tanto presencial como virtual e híbrida.

Estar predispuestos para asumir nuevos desafíos en las experiencias de enseñanza les ha significado optimizar procesos de concientización acerca de la conveniencia de estar mejor preparados desde un rol activo.

Creemos importante también señalar que, en éste escenario, en la formación docente en ejercicio ha quedado instalada la necesidad abordar las diferencias en el entorno socio-

⁵⁸ Cabe aclarar que, por diversas y complejas razones (que no caben aquí ser abordadas) ésto no pudo cumplirse para todos de la misma manera y con la misma efectividad.

técnico como una condición para brindar mejores y más diversas posibilidades de acceso al conocimiento y aprendizaje, así como para el progreso en la carrera laboral, y para sostener actualizada la profesión. En ese marco, el mercado y oferta de cursos de formación se ha complejizado. En la oferta formativa se ha incrementado la participación más activa de las universidades nacionales, los institutos de formación docente y los movimientos sociales. Se hace necesario abordar las agendas de las políticas de formación docente colocando en el centro el derecho social e individual a la educación. Esto implica giros considerables en la agenda de formación docente, y una muestra clara de la relevancia que invisten, en lo académico, tanto los vínculos interpersonales como las relaciones con el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IIICE*, 51, 63-79. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Aguirre, J.; Marchetti, B. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, 22, 89-110. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4797
- Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre universidades e institutos de formación docente. *Revista Formação em Movimento*, 2(3), Article 3. <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/576>
- Birgin A. y Pineau P. (2024). Agendas en disputa: la formación docente en ejercicio en cuarenta años de democracia (Argentina). En *Profesionalización docente, discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson S.L.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI* · DGES Volumen 6 · N° 10.
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*. N° 293. mayo-junio. <https://www.nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>
- Dussel, I. (2024) Seminario de Formación. <https://drive.google.com/file/d/1Y6HECOa8ppOdi3V23k2UiQ8gNrXa7s9j/view?usp=sharing>
- Dussel, I.; Ferrante, P y Pulfer, D. (2020) *Pensar la pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles*

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>

Gimeno Sacristan, J. (2002). El futuro de la Educación desde su controvertido presente.

Revista de Educación, núm. extraordinario , pp. 271-292

Pavesio, M. V (2020) Trabajo docente y pandemia. Un análisis socioantropológico de experiencias magisteriales (Rosario; Argentina). *Revista del IICE*, 48, jul/dic. Pp 223-237. Disponible en <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10214>

Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P., Carelli, S., Millani, A., Lucero, S., Díaz, M. (2021). *La Inclusión educativa en el nivel superior. Miradas y perspectivas polifónicas*. Editorial Universidad Nacional de San Juan.

Renna, H. (2020). El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19. Documento de trabajo para estudiantes. UAR|UNEM| Clúster Educación.

Renaut, A. (2008). *La universidad frente a los desafíos de la democracia*. Seminario, Universidad y Democracia. Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.

Sirvent, M.T. (2006) El proceso de investigación. Documento de cátedra. UBA. FFyL.

Terigi, Flavia. (2012) Inclusión educativa: un desafío al saber pedagógico. <https://www.youtube.com/watch?v=K215MdQuXkk>

Concepciones y propuestas de metacognición. Estudio de caso de la escuela Juan Godoy Nivel Primario, con el Programa Nacional “Libros para Aprender”

Nancy Gabriela Diez García
María Alejandra Fernández
Cecilia Anahí Manchineli
ISFD Escuela Normal Superior Gral. San Martín

Introducción

El presente trabajo corresponde a un proyecto de investigación que surge de la necesidad de identificar las concepciones y propuestas de metacognición que se presentan en los libros de textos para los estudiantes del Programa Nacional “Libros para Aprender”. Se trata de un estudio de caso de la escuela primaria Juan Dolores Godoy de gestión estatal, planteada bajo una lógica cualitativa con la intención de realizar análisis de contenido de los libros provistos por el programa. Esta propuesta es trabajada en las horas institucionales dedicadas a la investigación dentro del ISFD Escuela Normal Superior “General San Martín” de la provincia de San Juan.

El libro de texto constituyó un paso intermedio entre las directrices curriculares y el currículo implementado en el aula y por su influencia en el aprendizaje del estudiante. A partir del mismo, se buscó identificar las concepciones y propuestas sobre metacognición. Dado que el libro de texto es una fuente inestimable, permite conocer las opiniones e ideas de sus autores o editores, encontrar sus orientaciones metodológicas, sus concepciones pedagógicas y los autores a los que se remiten (Delgado, 1983).

Frente a estas ideas, es viable preguntarse ¿por qué el texto escolar continúa siendo tan relevante en la Educación Primaria? En los últimos años, particularmente debido a los cambios provocados por la pandemia del Covid-19, han surgido numerosas innovaciones en la producción de contenidos educativos, como plataformas digitales, contenidos en línea, entornos digitales de aprendizaje, etc. Sin embargo, a pesar del avance significativo de las nuevas tecnologías en la educación, el libro de texto sigue presente en las aulas.

A partir de esta investigación, se espera que los resultados de este estudio contribuyan al debate sobre la presencia o ausencia de estrategias metacognitivas en estos materiales didácticos.

Planteo teórico-metodológico

Para comenzar, es importante mencionar antecedentes que están presentes en algunas áreas disciplinares en torno a la temática de la metacognición.

En el área de Matemática, existen trabajos en función a la metacognición, Martínez, (2020) desarrolló una base de orientación no lineal para apoyar la metacognición en la

resolución de problemas matemáticos. Por su parte, Hernández Mejía, (2020) investigó la autorregulación como factor clave en el aprendizaje matemático, relacionando estrategias metacognitivas con la motivación y la resolución de problemas.

En cuanto a Iniciación a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), existen algunas investigaciones sobre metacognición, por su parte los autores Chipatecua y Chipatecua (2019) analizaron el efecto de estrategias metacognitivas en estudiantes en un ambiente apoyado por TIC. La integración de la tecnología se presentó como una herramienta que ayudó al estudiante a involucrarse en las actividades, a su vez le dio la oportunidad de aplicar las estrategias de repaso, de elaboración, de organización, de control, de monitoreo del tiempo, estableciendo formas de revisión de contenidos, permitiendo realizar evaluaciones y autoevaluaciones que le indicaron de forma automática sus resultados, recibiendo una orientación de mejora cuando lo requería. Por su lado, Gómez (2021) estudió el desarrollo de habilidades metacognitivas mediante el software libre Scratch en el contexto de la pandemia de COVID-19.

Desde las Ciencias Naturales, es posible mencionar a Chávez Vescance (2014) y Dulcey Cuta (2017) investigaron la metacognición en el segundo ciclo de primaria, analizando tareas argumentativas y explicativas en libros de texto y actividades relacionadas con estándares básicos de competencias.

Ahora bien, a través de este estudio, se busca identificar cómo se aborda la metacognición en los textos distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación a las instituciones educativas. El término metacognición, en educación está asociado a los procesos de aprendizaje significativos, en los cuales el estudiante debe ajustar sus procesos mentales para adquirir y emplear los conocimientos presentados en el aula. En términos generales, se define como la cognición sobre la cognición o el pensamiento sobre el pensamiento (Flavell, (1985); Wellman, (1985)).

La metacognición se relaciona con la capacidad de regular el propio aprendizaje para lograr una mayor autoeficacia. Incluye procesos de autorregulación, automonitoreo, autoevaluación y planificación. Se trata de un proceso multidimensional y de dominio general, que puede mejorarse mediante diversas estrategias educativas. Presenta un componente reflexivo, que hace referencia a lo que conoce la persona en torno a su propia cognición, y un componente de regulación, asociado al control del propio aprendizaje.

El término metacognición está en estrecha relación con la Evaluación Formativa, ambas se centran en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de habilidades metacognitivas. Los procesos metacognitivos son de carácter interno, le permiten al estudiante definir un problema, planificar, monitorear, acceder a conocimientos previos, discernir entre lo relevante e ignorar lo irrelevante, así como evaluar su ejecución.

Según Philippe Perrenoud (2015), “la evaluación formativa se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje” (p. 136). El autor sostiene que esta evaluación se aleja de la medición y clasificación propias de prácticas meramente cuantitativas. En su lugar, busca comprender los procesos de aprendizaje, presentándose como un procedimiento reflexivo y dinámico.

Perrenoud (2015) plantea la observación formativa como una herramienta más adecuada, ya que permite construir una representación del proceso educativo. Esto implica analizar cómo los estudiantes aprenden, cómo se relacionan con los contenidos y qué dificultades enfrentan, centrándose en el desarrollo del aprendizaje. Además, resalta que lo esencial en la observación no es el uso de herramientas específicas, sino los marcos teóricos que orientan y guían la interpretación de lo observado.

Por su parte, Santos Guerra (2017) menciona que la manera de concebir la evaluación influye directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque la evaluación como herramienta de diagnóstico y comprensión orientada a la mejora tiene una presencia limitada, prevalece la evaluación como mecanismo de control, selección, comparación y medición.

En este contexto, Santos Guerra (2017) entiende la evaluación comprensiva, concebida como una dimensión crítica y reflexiva, no como un producto final, sino como un proceso continuo. Este proceso se sustenta en evidencias diversas y promueve una reflexión permanente.

Las funciones asociadas a este tipo de evaluación incluyen diagnóstico, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje. Implementar este enfoque fomenta una cultura institucional diferente, caracterizada por la autocrítica, el debate, la incertidumbre, la flexibilidad y la colegialidad, todo ello sustentado en actitudes de apertura y cooperación.

Desde esta investigación se toma como referencia los modelos de metacognición aportados por Fernández Da Lama (2020), incluyendo a Flavell (1979, 1985), Wellman (1985), Borkowski y Turner (1990), Ann Brown (1978, 1987) y Nelson y Narens (1990, 1994). Asimismo, se incorpora el aporte de Nuris Chirinos, quien plantea otros modelos de metacognición. De su obra, se extrae el Modelo Socio-Histórico Cultural de Lev Vygotsky, que concibe el desarrollo cognitivo como un proceso mediado socialmente.

Con respecto a los diferentes modelos de metacognición mencionados anteriormente, se seleccionan los modelos de Flavell y Vygotsky para trabajar de manera más explícita en esta investigación a partir de algunas matrices construidas durante el proceso, dado que ambos autores presentan fundamentos epistemológicos que dialogan estrechamente con las ideas de Piaget, quien, junto a Vygotsky, constituye un pilar en el campo de la psicología y la educación. Esta elección responde a la necesidad de trabajar con enfoques teóricos alineados con una concepción constructivista del aprendizaje, particularmente relevante en la formación docente.

El modelo de Flavell (1979, 1985) propone una distinción entre conocimiento metacognitivo y experiencia metacognitiva. El conocimiento metacognitivo se refiere a las creencias y suposiciones que tienen los sujetos sobre su propia actividad cognitiva y cómo pueden verse influenciados por diversos factores. Este conocimiento se divide en conocimiento sobre personas, tareas y estrategias. La experiencia metacognitiva se refiere a las vivencias y reflexiones experimentadas por un individuo al realizar una tarea cognitiva, así como a los pensamientos, sentimientos y emociones que pueden ocurrir antes, durante y después del acto cognitivo.

Por su parte, el modelo Socio-Histórico Cultural de Vygotsky se basa en la mediación y la zona de desarrollo próximo. Este enfoque resalta la importancia de la interacción social y el uso de herramientas mediadoras para el aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Es decir, que desde este enfoque pedagógico se fundamenta en la exploración del aprendizaje y la adquisición de conocimiento a través de procesos mentales, como la mediación y la zona de desarrollo próximo.

Desde este marco, la investigación intenta viabilizar a través del análisis de la propuesta de los libros de texto para los estudiantes del Nivel Primario del Programa Nacional Aprender, la adaptabilidad de sus actividades al enfoque de la Evaluación Formativa, específicamente si promueven la metacognición y, de ser así, a qué concepción responden. Asimismo, los resultados de la investigación permitirán determinar si las propuestas editoriales responden a las exigencias de las nuevas políticas educativas asociadas al cuidado de las trayectorias estudiantiles.

Recordemos que la popularización del libro de texto en el sistema educativo ha sido acompañada por las decisiones del Estado. Esta injerencia ha tenido distintos matices según los contextos históricos y las gestiones de turno y ha recorrido varios espectros; desde la prescripción de determinados contenidos y temas en sus páginas hasta la dotación de textos escolares en las escuelas. La presencia del Estado nunca es ingenua, siempre tiene un propósito: “las políticas de provisión de libros a escuelas y estudiantes se vinculan, desde larga data con la responsabilidad estatal sobre los procesos y los resultados relacionados con la igualdad y la calidad educativa”. (Finnegan y Serulnikov, 2016, p.9).

En la actualidad, si bien el Estado no se involucra en la recomendación de qué libro adoptar o no, existe una presencia más significativa del Ministerio de Educación de la Nación quien convoca a especialistas de distintas provincias para elegir propuestas editoriales, a través de la promoción de licitaciones para la compra de libros. Es aquí donde radica la importancia del proyecto: que podamos evaluar la calidad de los libros de textos que llegan a las instituciones educativas, en función a las propuestas de metacognición.

El objetivo general que guía este proyecto tiene que ver con explicitar las concepciones y propuestas de metacognición presentes en los libros de textos para

estudiantes del “Programa Nacional Libros para Aprender” del Nivel Primario. Por su lado con los específicos se intenta analizar las concepciones y propuestas de metacognición de los libros de textos para los estudiantes del Nivel primario del Programa Nacional Libros para Aprender. También identificar las características de las concepciones y propuestas de metacognición que subyacen en los libros de textos para los estudiantes del Nivel primario del Programa Nacional Libros para Aprender. Y describir las concepciones y propuestas de metacognición de los libros de textos para los estudiantes del Nivel primario del Programa Nacional Libros para Aprender. Tarea que se está construyendo desde un recorrido significativo en esta propuesta de investigación

La naturaleza del estudio metodológico permite dar cuenta que desde esta investigación exploratoria se describen las concepciones de metacognición en los libros de texto del Programa Nacional "Libros para Aprender". El cual, a través de un estudio de caso se emplea análisis documental y análisis de contenido. Siguiendo las palabras de Hernández Sampieri y otros (2006) y Krippendorff (1982), definen el análisis de contenido como una técnica para hacer inferencias válidas y confiables de datos en su contexto. Por su parte, el análisis documental revisa y analiza textos científicos impresos y en línea (Escudero et al., 2018).

Esta investigación, permite identificar a través del enfoque cualitativo temas, palabras y conceptos, destacando sus características y propiedades en el contexto natural (Barbour, 2013).

En cuanto a las estrategias de análisis es una construcción interpretativa. El procesamiento de datos se plantea a través de matrices que permiten la lectura de la información y la construcción de categorías. A posteriori, terminada la investigación se llevará a cabo el análisis y el proceso de escritura.

Avances de la investigación

Desde la puesta en práctica de la investigación, se fueron estudiando diversos marcos conceptuales con el fin de lograr una reflexibilidad epistémica bajo la selección de los mismos, entendiendo que hablar de metacognición desde las propuestas editoriales para la educación primaria se convierte en un desafío para el equipo de investigación en lo que concierne a intentar lograr una propuesta superadora en este tipo de temáticas en la provincia de San Juan.

Se ha logrado construir desde el análisis de interpretación una serie de matrices basadas en dos modelos: el Modelo Socio-Histórico Cultural de Lev Vygotsky y el Modelo de John Hurley Flavell. Además, se han realizado visitas a la escuela Juan Dolores Godoy con el fin de solicitar el préstamo de los libros necesarios para el análisis de estos. La institución ha facilitado dos libros por cada grado, de primero a sexto, en las áreas de Lengua y

Matemática. Actualmente, el equipo ha iniciado el análisis y revisa un total de cuatro libros correspondientes al primer ciclo del nivel primario (1°, 2° y 3° grado), avanzando en los primeros objetivos específicos planteados en el proyecto: analizar las concepciones y propuestas de metacognición e identificar sus características.

Las matrices construidas, permiten organizar y sistematizar el análisis y la identificación de las características de la metacognición en cada uno de los libros, proporcionando un marco para la interpretación de los resultados.

Tabla 5

Matriz de análisis basada en la teoría de Flavell

Libro: Hacer Matemática. Juntos 1. Cecilia Parra – Irma Saiz. Estrada. 2022

Conocimiento metacognitivo

Son conocimientos y creencias que se han acumulado a través de la experiencia y almacenado en la memoria a largo plazo. Algunos de estos conocimientos almacenados parecen más declarativos («saber qué») que procedurales («saber cómo»). En las ocasiones apropiadas, los conocimientos metacognitivos pueden subdividirse a grandes rasgos en conocimientos sobre personas, tareas y estrategias.

PERSONA	Incluye cualquier conocimiento y creencia que uno pudiera adquirir respecto a qué son los seres humanos considerados como procesadores cognitivos.	Capítulo					
		Páginas					
		Piensa en qué áreas o tareas es mejor que en otras.					
		Reflexiona respecto a si la actividad es entendible o no.					
		Busca, interpreta o recuerda información de manera que confirme algo ya decidido.					
		Decide casi exclusivamente con la primera información que recibe sin tener en cuenta otras opciones.					
TA	Hay dos subcategorías, una tiene que ver con la <u>naturaleza de la información</u>	Puede reconocer si la tarea es compleja o simple					

ESTRATEGIAS	que uno encuentra y a la que tiene que enfrentarse en cualquier tarea cognitiva. La otra subcategoría se refiere a la naturaleza de <u>las demandas de la tarea</u> . Incluso teniendo exactamente la misma información con la que trabajar, uno ha aprendido que algunas tareas son más difíciles y tienen más demandas que otras.	Reflexiona sobre el esfuerzo que le lleva realizar la tarea.					
		Reflexiona sobre sus logros.					
		Reflexiona sobre procesos o procedimientos empleados en el aprendizaje.					
		Reflexiona sobre las nociones conceptuales usadas o abordadas en otras situaciones.					
	Haber aprendido respecto a qué medios o estrategias, es probable que logren alcanzar determinadas metas cognitivas -para comprender X, recordar Y, resolver el problema Z, etc.- Se puede hacer una distinción entre simples estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. La función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva en la que uno esté ocupado. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre la empresa o el propio progreso en ella.	Identifica diversas estrategias (repaso, mapa conceptual, esquema, etc.) para comprender mejor.					
		Usa palabras, términos específicos a la actividad que se está realizando.					
		Recuerda hechos específicos (fechas, partes de algo, acontecimientos, etc.)					
		Reflexiona sobre cuándo y cómo utilizar las diversas estrategias.					
		Explica con sus palabras nociones de manera no literal.					
		Explica las relaciones entre los datos conocidos y los principios que rigen las clasificaciones,					

		dimensiones de una materia.					
EXPERIENCIA	Son experiencias cognitivas o afectivas (pensamientos o emociones) que están relacionadas con nuestros propios procesos de pensamiento. Pueden ser: Conscientes y verbales: estas experiencias son claras y podemos describirlas fácilmente con palabras. Por ej.; cuando te das cuenta de que entendiste un concepto mientras estudias. Menos conscientes: no son tan claras ni fáciles de expresar. Por ej.; cuando sientes una vaga duda sobre si realmente sabes algo bien, sin poder explicar exactamente por qué. Las experiencias metacognitivas pueden variar en duración y complejidad. <u>Cortas y simples:</u> pensamiento rápido "¿Realmente entendí esto?". <u>Largas y complejas:</u> Preocuparse durante días sobre si comprendí bien un tema. Momentos de ocurrencia: <u>Antes:</u> Pensar sobre cómo vas a enfrentar un examen. <u>Durante:</u> Sentirte confiado o dudoso mientras respondes una pregunta. <u>Después:</u> Reflexionar sobre cómo crees que te fue en una prueba.	Reflexiona sobre los pensamientos, sensaciones o sentimientos que le provoca la tarea.					
		Considera otras situaciones para resolver la tarea.					
		Reflexiona sobre emociones vividas.					
		Reflexiona sobre lo aprendido o comprendido. "¿Realmente entendí esto?".					
		Reflexiona sobre sus actitudes positivas					

Tabla 6 Matriz de análisis basada en la teoría de Vygotsky

Libro: Hacer Matemática. Juntos 1. Cecilia Parra – Irma Saiz. Estrada. 2022 VYGOTSKY						
Zona de desarrollo próximo “Es un rasgo esencial del aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierte en parte, de los logros evolutivos independientes del niño” Vygotsky (1981)						
Zona de desarrollo real/ efectivo	Es la capacidad de resolver independientemente un problema. Es lo que se puede hacer en un momento determinado y que muestra el desarrollo alcanzado.	Capítulo	1	2	3	4
		Páginas				
		Actividades y ejercicios que van de lo más simple a lo más complejo.				
		Consignas de trabajo en grupo o de colaboración para resolver diversas situaciones.				
		Preguntas que desafíen a los estudiantes a pensar más allá de lo que ya saben y a explorar conceptos nuevos o más complejos.				
		Actividades de reflexión (intrapersonal).				
Zona de desarrollo potencial	Es la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. El aprendizaje causa el desarrollo potencial, es decir, que hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos	<u>Actividad guiada:</u> Tareas con ayuda. Ej. Observa los siguientes números: 23 y 45. Vamos a sumarlos juntos.				
		<u>Actividad en colaboración:</u> Ej: Ahora, intenta sumar estos números con la ayuda de tu compañero.				

	internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros, que luego son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño.	<u>Actividad independiente:</u> Tareas que promuevan la autonomía. Ej. Intenta sumar estos números.				
Funciones intelectivas superiores Son construidas históricas, culturales y socialmente. Autoregulan y organizan la conducta. Permiten al individuo regularse en sociedad, tiene su origen primero en el exterior del sujeto (cultura). Luego mediante la internalización, estas acciones son apropiadas por el sujeto, automatizándose y convirtiéndose en parte de su estructura cognitiva. Los instrumentos de mediación: atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento conceptual y verbal. Emociones complejas.						
Actividad mediada	Signo (simbolización) no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. <u>Es un medio de actividad interna</u> que aspira a dominarse a sí mismo. El signo está internamente orientado.	Escribir... Expresar... Crear un mapa mental o diagrama para organizar la información. Palabras que deben usar en las oraciones. Imágenes que estimulan la producción oral y escrita. Números y símbolos matemáticos.				
	Herramientas: <u>servir de conductor</u> de la influencia humana en el objeto de la actividad. Se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos.	Microscopio: modifica su percepción y comprensión del mundo. Mapa Calculadoras Pizarras digitales				
Internalización	Funciones interpsíquicas (actividades colectivas, actividades sociales)	Discutan... Compartan ideas y estrategias... Resolución de situaciones...				
	Funciones intrasíquicas (actividades individuales,	Trabajo independiente/autonomía Piense y planifique su accionar solo.				

	propiedades internas del pensamiento)				

Conclusiones

Finalmente, desde los avances logrados en la investigación, se pretende en la siguiente etapa continuar con el análisis de los libros de segundo ciclo (4°, 5° y 6° grado) cumpliendo con los objetivos específicos propuestos en la investigación. De tal manera, poder alcanzar el objetivo general que es explicitar las concepciones y propuestas de metacognición presentes en los libros de textos para estudiantes del “Programa Nacional Libros para Aprender” del Nivel Primario. Lo que implicaría un avance sustantivo, entendiendo que los hallazgos de la investigación posibilitarán evaluar si las propuestas editoriales se alinean con las demandas de las nuevas políticas educativas orientadas a garantizar el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles desde un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

- Altamirano L. M. (2015). *Aplicación de instrumentos de evaluación que permite el desarrollo de la metacognición en los estudiantes del tercer grado “b” en el área de formación ciudadana y cívica de la institución educativa secundaria José María Arguedas Altamirano del distrito Kaquiabamba de la provincia de Andahuaylas, 2013- 2015*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú. Recuperado en <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/4871/EDallam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bara-Soro, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: un estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B. U. P y Universidad* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Bellomo, A. (2018) *Abordaje teórico de la metacognición*. Universidad de San Andrés.
- Chirinos, Nuris (2013) *Modelos de estrategias metacognitivas como apoyo a las producciones científicas*. Universidad Experimental Rafael María Baralt. Revista arbitrada venezolana del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago.
- Delgado, B. (1983). Los libros de texto como fuente para la historia de la educación. Historia de la educación: *Revista interuniversitaria*, 2, 353-358.
- Escudero S., Carlos L. y Cortez S., Liliana A. (2018) *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ediciones UTMACH. Gestión de proyectos editoriales universitarios.
- Flavell, J. H. (1993) *El desarrollo cognitivo, Madrid: Visor Paradigmas y modelos explicativos en metacognición*. Recuperado en <https://www.researchgate.net/profile/Gustavo->

[Villar/publication/283461725-Paradigmas-y-modelos-explicativos-en-metacognicion/n/links/5638e89808aed5314d2215da/Paradigmas-y-modelos-explicativos-en-metacognicion.pdf](https://villar/publication/283461725-Paradigmas-y-modelos-explicativos-en-metacognicion/n/links/5638e89808aed5314d2215da/Paradigmas-y-modelos-explicativos-en-metacognicion.pdf)

- Fernández Da Lama, R. G. (2020). *Metacognición en el ámbito educativo: una revisión teórica sobre su conceptualización y modelos existentes*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado en <https://www.aacademica.org/000-007/792>.
- Guerra-García J. (2003). Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la Explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6 (2). Recuperado en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/21698/20433>.
- Hernández, Z. (2021). *El desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de los problemas verbales de adición*. (Tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá – Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.).
- Klimenko, O. & Alvares, J. L. (2009). *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. La Sabana Ediciones.
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Traducción de Leandro Wolfson. Ediciones Paidós
- Linares-González, E., García-Monroy, A. & Martínez-Allende, L. (2020). Estrategia Metacognitiva en el Aprendizaje Significativo Empleando los Cuentos Ilustrados. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 231-239. Recuperado en <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.168>.
- Santos Guerra, M. A. (2017) *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. 1a ed. Homo Sapiens Ediciones.

“Suite infantil Penas y goces Infantiles” de Elsa Calcagno (1905-1978): Análisis e incorporación al repertorio de la cátedra Piano I del Profesorado Universitario y Licenciatura en Educación Musical del Depto. de Música de la UNSJ

José Ángel Illanes
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Estudios Musicales

Introducción

La presente propuesta se relaciona directamente con la participación como adscripto graduado del profesorado en Educación Musical dentro del Proyecto “Compositoras de ayer, compositores de hoy: La obra de Elsa Calcagno, Lia Cimaglia Espinosa y Alberto Trimeliti (RES 1501- R- 23) como aportes al repertorio pianístico de las nuevas generaciones”, dirigido por la Mag. Flavia Carrascosa y co – dirigido por el Lic. Alberto Trimeliti y como becario dentro del programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas.

El plan de trabajo consiste en aplicar la herramienta descriptivo comparativa diseñada para el estudio de métodos de iniciación pianística (Carrascosa, 2019) al análisis del nivel de dificultad del libro Suite infantil “Penas y Goces Infantiles” (1961) de la compositora Elsa Calcagno (1905-1978), a fin de aplicarlo en el repertorio de la cátedra Piano I del Profesorado Universitario en Educación Musical.

La propuesta de investigación para comunicar en este artículo, se centrará en el estudio de tres piezas del mencionado libro: Arrorró a la muñeca enferma, Castillos en la arena y Cazando mariposas.

Desarrollo

Como se mencionó anteriormente, a fin de llevar a cabo el análisis de las obras mencionadas, opté por emplear una reformulación de la herramienta descriptivo comparativa presentada por la Mag. Flavia Carrascosa en su tesis de licenciatura (2003), publicada por primera vez en 2006 y re editada en 2019 (Carrascosa, 2019), llamada “Modelo Paramétrico”.

La misma se enfoca en dar cuenta de: datos de la obra, objetivos pedagógicos, dificultades pianísticas y ámbito óptimo de aplicación, en este caso, al repertorio de la cátedra de Piano I del Profesorado Universitario en Educación Musical.

Objetivos de la experiencia:

- Incorporar la obra pianística de Elsa Calcagno en el repertorio de las nuevas generaciones de estudiantes.
- Profundizar sobre el perfil artístico femenino en el ámbito didáctico-musical.

-Tipificar las técnicas de ejecución utilizadas en la suite infantil, con sugerencias de revisión para reediciones críticas futuras, si así fuera oportuno.

Descripción:

Hasta hace unos años, el repertorio de compositoras de música académica ha sido de escasa incorporación en las planificaciones anuales y programas de estudio de los ciclos universitarios en las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Musical.

En base a la información bibliográfica, se obtuvo evidencia del protagonismo y presencia de las mujeres en varios ámbitos de la sociedad, pero paralelamente, a pesar de ser incorporadas, también eran dejadas de lado.

La investigación de la Mag. Flavia Carrascosa, titular de la cátedra Piano Complementario y profesora a cargo de la cátedra Piano del Prof. en Educ. Musical, ha rescatado las obras de dos compositoras argentinas: Lia Cimaglia (1906-1998) y Elsa Calcagno (1905-1978), desarrollando una tarea ininterrumpida desde hace varios años.

El presente trabajo tiene como finalidad analizar el nivel de dificultad e inclusión posible de tres piezas del libro Suite infantil “Penas y Goces Infantiles” de Elsa Calcagno en el repertorio de la cátedra Piano I con un enfoque didáctico y crítico.

Para ello, se propone un breve recorrido por la biografía de la compositora.

Nació y falleció en Buenos Aires en 1905 y 1978 respectivamente iniciando sus estudios de piano con Eduardo Melgar en el Instituto Musical Fontova de Bs. As. Se perfeccionó en composición en el Conservatorio Nacional con Ricardo Rodríguez y José André.

Continuó con posterioridad sus trabajos de orquestación con Roberto Kinsky y Ferruccio Calusio. En 1961 fundó la Organización Musical Premio Carlota M. P. de Calcagno en memoria de su madre, con el fin de estimular a los instrumentistas jóvenes.

Como docente, pianista y compositora, sus obras fueron premiadas por diversas instituciones. Su extensa producción abarca todos los géneros, de hecho, varias de sus obras sinfónicas se estrenaron en el Teatro Colón de Buenos Aires, mientras que sus obras de cámara en conciertos y audiciones radiofónicas a través de la Asociación Argentina de Música de Cámara o la Asociación Argentina de Compositores. (Mansilla, 2000: 908 – 909)

Protocolo.

Datos de la Obra.

I.1. Nombre del Autor: Elsa Calcagno

I.2. Lugar y Fecha de Publicación: Buenos Aires, Argentina 1961

I.3. Edición Consultada: Randolph Buenos Aires

Implicancias: implícitas, no explícitas.

II.1. Afectivas:

Apoyo familiar: No

Participación paterna: No

Relación docente – Alumno: Sí

Otras: No

II. 2. Expresivas: Promueve la:

Interpretación: Sí

Improvisación: No

Recursos utilizados.

III.1. Musicales:

Música Occidental: Sí

Música oriental: No

Música Tonal: Sí

Música atonal: No

Música popular – folklórica: Sí

Otras: No

III.2. Visuales:

Gráficos: Teclado – Posición de manos – Notas: No

Ilustraciones – Dibujos: Sí

Textos en las lecciones: Sí

Actividad básica. Análisis de dificultades pianísticas.

IV.I. De Naturaleza Cognitiva.

IV. I. 1. Problemas de Lectura:

Tonalidad funcional: Sí

Tonalidades poco frecuentes: Sí

Uso de alteraciones accidentales: Sí

Uso de distintas claves: Sí

Uso de armadura de clave: Sí

Incluye acompañamiento para 4 manos: No

IV. I. 2. Problemas de Escritura:

a) Comienza con pentagrama doble: Sí

b) Comienza con pentagrama individual: No

IV. II. De Naturaleza Pragmática (Técnica).

IV.II. 1. Aspectos psicomotrices:

a) Con base de pulgar:

a.1: Escalas: Sí

a.2: Arpeggios: Sí

a.3: Otros

IV. II. 2. Aspectos musicales:

a) Dinámica:

Forte: Sí

Piano: Sí

Crescendo: Sí

Diminuendo: No

Otros matices – Combinaciones: No

b) Articulación: 1) Legato: Sí

2) Stacatto: No

c) Fraseo: 1) Ligaduras de expresión: Sí

2) Otros: No

Aplicación óptima

V. 1. Niños: No

V. 2 Adultos/Adolescentes: Sí

V. 3. Individualmente: Sí

V. 4. Grupos Pequeños: Sí

Conclusión

En primer lugar, del análisis realizado sobre estas tres obras del libro, se puede obtener la siguiente conclusión: las piezas comparten la cualidad de tener una dificultad intermedia (por ejemplo: con cambios de posición de manos, planes tonales “inusuales” y diferentes líneas de expresión complejas). Si bien, el título permite entender fácilmente el contenido de la obra (cuyas temáticas se orientan hacia los intereses “infantiles”); las dificultades que presentan las obras exceden el ámbito de la “iniciación”, orientándose más bien a principiantes que ya hayan recorrido previamente un camino para poder llegar a interpretarlas al piano.

Por lo tanto, se consideró estas obras aptas para ser abordadas en el primer año del profesorado en educación musical, donde en el cursillo preparatorio, se les enseña a los ingresantes; las bases fundamentales para iniciarse en el instrumento.

Después de un tiempo de cursado, podrían incorporarse las obras del libro “Penas y Goces Infantiles” de Elsa Calcagno como parte del repertorio.

En segundo lugar, desde la perspectiva de un educador musical novel, se pretende contribuir con mi mirada al proyecto "Compositoras de ayer, compositores de hoy: La obra de Elsa Calcagno, Lia Cimaglia Espinosa y Alberto Trimeliti", abordando el desafío de encontrar herramientas que permitan establecer parámetros de dificultad para la selección de números

de la suite y su aplicación dentro de las cátedras Piano del Prof. En Educación Musical y Piano Complementario. Al mismo tiempo, se busca maximizar el potencial educativo de estas obras, presentándolas como un referente en la formación pianística inicial para principiantes adultos.

Al realizar este proyecto de investigación, se rindió homenaje a la labor y dedicación de todos aquellos que han trabajado para preservar y transmitir el legado musical de Elsa Calcagno, con el objetivo de motivar a futuras generaciones de pianistas y educadores musicales a explorar y profundizar en la rica herencia musical argentina, reconociendo la importancia y valor de estas compositoras en la historia de nuestra música.

Así se espera realizar un aporte a la comunidad académica formadora, rescatando la huella de esta artista y en ella, de todos aquellos que dedicaron su tiempo, esfuerzo y convicción para transmitir su legado musical.

Referencias bibliográficas

Calcagno, E. 1961. *Suite Penas y goces infantiles*. Randolph.

Carrascosa, F. 2019. *Estudio descriptivo comparativo sobre métodos de iniciación pianística*. San Juan. Editorial UNSJ.

Mansilla, S. 2000. Calcagno, E. *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Vol. 2. Dir. Emilio Casares. SGAE.

PARTE IV

EDUCACIÓN Y DERECHOS DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

María José Vila
Paula Helena Mateos
María Carla Echegaray
Analía Videla

El campo de las infancias, adolescencias y juventudes es un espacio de construcción de conocimiento teórico y de intervención denso en el cual conviven múltiples cuestiones de la vida social y política contemporánea.

Confluyen en este campo cuestiones de derechos humanos, políticas públicas y debates epistemológicos y metodológicos, desde perspectivas multi y transdisciplinarias. En efecto, si bien se visibiliza de manera global a partir de la sanción de la Convención Internacional sobre de los Derechos del Niño en el año 1989, el campo se ha consolidado en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, en un entramado complejo de abordajes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, económicos, filosóficos -entre los más significativos-.

Los artículos seleccionados muestran la realidad a nivel local y nacional, visibilizando problemáticas comunes y buscando interpretaciones y respuestas orientadas a la promoción, protección y garantía de los derechos humanos de estos colectivos. Por tanto, tienen por objeto identificar las formas de construcción de ciudadanía en niñes, adolescencias y juventudes en los múltiples territorios que habitan al problematizar su vida cotidiana, la virtualidad entre las potencialidades y riesgos del avance tecnológico (ludopatías); el accionar y el impacto de los procesos de desfinanciamiento de políticas públicas educativas, sanitarias y sociales hacia niñes, adolescencias y juventudes; y por último, interpretar fenómenos globales que impactan en este sector etario.

¿Qué es la ciudadanía infantil? Un avance analítico-teórico-conceptual desde la obra teórica de Eduardo Bustelo

María Carla Echegaray
Gabriela Esther Balmaceda
Paula Helena Mateos
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

En este artículo nos proponemos, por un lado, revisar qué preguntas realizó Eduardo Bustelo⁵⁹ acerca de la ciudadanía, con qué fuentes dialogó intelectualmente para sus elaboraciones y, cómo construye la categoría de “ciudadanía infantil”. Por otro lado, se busca avanzar en el desarrollo de un corpus teórico propio en torno a una categoría dinámica de *ciudadanía-infanto-adolescente-juvenil*. Esta noción se constituye en una problemática que ha sido abordada, en diferentes magnitudes y avances, quizás de manera más pragmática, en los desarrollos de investigación del Programa Universitario de Estudios de Infancias y Adolescencias.

El avance teórico-conceptual que se desarrolla en estas páginas se enmarca en el proyecto de investigación “La Educación Sexual Integral para la construcción situada de ciudadanía infanto-adolescente desde el enfoque interseccional en el pensamiento de Eduardo Bustelo”⁶⁰, que cuenta con financiamiento CICITCA-UNSJ.

Desde el punto de vista metodológico, se optó por la realización de una revisión de tipo cualitativa centrada en el análisis histórico-interpretativo de publicaciones virtuales de licencia libre e impresas de la obra teórica de Eduardo Bustelo entre los años 1982-2013. En particular se realizó un seguimiento de los desarrollos de la categoría de ciudadanía, a través de fichas bibliográficas. Se trata de una tarea que el equipo continúa desarrollando, aunque actualmente se está trabajando en torno a la labor provincial legislativa busteliana.

Estructuramos este artículo en cuatro momentos diferenciados y articulados entre sí. El primero da cuenta de notas sintéticas de avances y vacíos en torno a la categoría *ciudadanía infanto-adolescente-juvenil* que el equipo de investigación ha desarrollado desde diferentes experiencias. En segundo y tercer lugar, se recorre y revisa la categoría de

⁵⁹ Eduardo Bustelo (San Juan, 1945-2014) fue Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo, Magíster en Ciencia Política y Administración Pública por FLACSO y Master of Science en Política y Planificación Social por la London School of Economics and Political Science. Fue profesor universitario en varias instituciones académicas en Argentina y el extranjero. Su vida académica y de gestión estuvo consagrada a la defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes, desempeñándose en este campo en las Naciones Unidas, en la CEPAL y en UNICEF. Formó parte de la discusión de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, sancionada en 1989, por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Mantuvo una intensa actividad política orientada a las infancias y adolescencia en el ámbito provincial desde la labor legislativa.

⁶⁰ Dicho proyecto de investigación pertenece al Programa Universitario de Estudios de Infancias y Adolescencias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan.

ciudadanía desde el pensamiento de Bustelo deteniendo el análisis en la noción de ciudadanía infantil emancipada (Bustelo, 2007, 2023). Por último, a modo de conclusiones, se plantean una serie de interrogantes finales que invitan a seguir pensando la presencia de una *ciudadanía infanto-adolescente-juvenil* desde las posibilidades que abre la presencia de la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas, como un modo de “participación real” de estos grupos etarios. Es decir, como verdaderos protagonistas del desarrollo de “ciudadanías emancipadas” (Bustelo, 2000).

Acerca de la categoría de ciudadanía infanto adolescente juvenil

Desde hace varios años trabajamos con la categoría de *ciudadanía infanto-adolescente-juvenil*. Por un lado, de modo praxiológico a través de Proyectos de Desarrollo Tecnológico Social⁶¹ y Proyectos de Extensión Universitaria en el desarrollo de Talleres de Filosofía con niños⁶² en el marco de experiencias realizadas por colectivos universitarios, en articulación con el Estado provincial (Mateos *et al.*, 2025). Estas experiencias atravesaron la cotidianidad de las infancias, adolescencias y juventudes, en ámbitos institucionales sea familia o escuela. En estos casos la ciudadanía se vinculó con los procesos de participación y sus distintas formas de ejercerla. Motiva, por tanto, pasar a comprenderla como “un emergente de las dinámicas sociales en contexto” (Mateos *et al.*, 2025, p.41). Es así que Lister (2003) (citado en Llobet, 2012) nos señala que la ciudadanía toma la forma de proceso de construcción permanente que articula demandas y desarrolla prácticas sociales en relación con el Estado, vinculando las políticas sociales con la ciudadanía social.

Por otro lado, de modo teórico hemos vinculado la categoría de *ciudadanía infanto-adolescente-juvenil* con la perspectiva de la protección integral, al reconocer a niños, niñas, adolescentes y jóvenes como miembros de la comunidad y titulares de derechos que expresa una dinámica (Gaitán Muñoz, 2006; Llobet y Minujin, 2011; Gluz, 2013, citado en Mateos *et al.*, 2019) que:

⁶¹ El equipo de investigación alcanzó el financiamiento en tres instancias de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social: PDTS La Universidad en las Bibliotecas Populares: Dispositivo de intervención comunitaria para la formación profesional desde la perspectiva de la protección integral de derechos (Res.N°1277-R-16); PDTS Desarrollo de un dispositivo pedagógico situado: Innovación en ajedrez socioeducativo como herramienta asistencial, preventiva y terapéutica para el abordaje de niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo con consumo problemático de sustancias (PDTS-Res.N°1054-18-CS) y PDTS Producción de tecnologías sociales pedagógico didácticas para la implementación de la educación sexual integral en el territorio municipal (Res. N°589-20-R).

⁶² Entre los años 2007 y 2017 se realizaron en la Provincia de San Juan los denominados “Congresos de Infancias y Adolescencias”, co-organizados entre nuestro equipo de trabajo y el Ministerio de Desarrollo Humano del Gobierno de San Juan. Los Congresos fueron espacios de debate libre, de participación y de consulta a niñas, niños y adolescentes. En algunas oportunidades se contó con participantes de las provincias de la región y en el año 2012 se logró concretar un Congreso Nacional, con participantes de las 24 jurisdicciones de la República Argentina.

a) expresa la existencia de la ciudadanía, en términos de un entramado normativo que se desprende de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada en Naciones Unidas en el año 1989, incorporada a la Constitución Argentina en el año 1994 y refrendada por la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. Se advirtió entonces, que la ciudadanía infanto-adolescente se constituye en una conceptualización compleja que está atravesada por los diferentes procesos históricos, por “decisiones políticas, por transformaciones socio culturales y el desarrollo creciente de formas de intervención infanto-adolescente-juvenil, abiertas al ejercicio pleno de derechos” (Mateos *et al.*, 2019, p.42) en y desde los distintos territorios.

b) entiende a la participación como condición de posibilidad para la ampliación de los procesos democráticos. Bustelo precisa que en la Convención sobre los Derechos del Niño, los artículos más significativos son los que hablan de participación “[s]on los artículos 12 y 13, donde habla de la voz de los niños. Que los niños tienen derecho a expresarse” (Mateos, 2016, p.1645)

c) diferencia entre formas de participación en el ámbito individual, sea privado o familiar, y otras formas que tienen lugar en el ámbito público, como los espacios institucionalizados que transitan niños y adolescentes (escuelas principalmente) y, en algunos casos, diversas y restringidas formas de participación política.

Cabe realizar aquí algunas precisiones relativas a las categorías de “ciudadanía” en términos de rango de edad, expectativas socioculturales y marcos normativos regulatorios de las políticas públicas orientadas a la infancia-adolescencia y juventud. Por un lado, la Convención sobre los Derechos del Niño -como el corpus normativo argentino- entiende a la niñez-infancia desde el nacimiento hasta los 18 años. Desde este marco, el autor en estudio, Eduardo Bustelo, va a referir en términos de rango de edad que comprende a las niñez-infancia en la categoría “ciudadanía infantil”.

Por otra parte, la categoría de adolescente, popularmente usada, se asocia a la edad cronológica trazada desde las políticas educativas para transitar la escolaridad secundaria en Argentina. Se puede entender como una categoría nativa, en cuanto las y los adolescentes se autodefinen como tales, además de ser el nombre con que el Estado -a través de sus políticas públicas- designa a esta población comprendida entre 12 y 18 años de edad, reconociendo crecientes niveles de autonomía.

Por último, la categoría de juventud, se asocia a la etapa de la vida que continúa a la adolescencia, a la presencia de una moratoria vital (plus de años de vida) y social (establecida por la cultura) asociada al desarrollo profesional, terminalidad de estudios secundarios, de grado u oficios asignados culturalmente al género y, el ingreso al mundo del trabajo (Margulis y Urresti, 2008).

Se observa así, que se trata de un debate complejo que no está agotado acerca de la imprecisión, el solapamiento y uso de las categorías de infancia, adolescencia y juventud.

De la ciudadanía a la ciudadanía emancipada en el pensamiento de Bustelo

En este apartado nos detendremos en revisar la categoría de ciudadanía desde el pensamiento de Bustelo. Si bien, hizo desarrollos previos (1990, 1998), en el año 2000, en su libro “De otra manera, ensayos sobre política social y equidad”, formula una tipología de análisis de la categoría de ciudadanía, a partir de los aportes teóricos de T. H. Marshall (1975, 1981, 1992, citado en Bustelo, 2000). Marshall plantea

“la política social como un proceso de expansión de la ciudadanía desde los derechos civiles (libertad, libertad de pensar y hablar, de contratar, derecho a la propiedad, a la justicia, etc), luego a los derechos políticos (participación en la vida política, poder elegir y ser elegido) y finalmente, a los derechos sociales (desde el derecho a tener un mínimo de bienestar económico y seguridad hasta el derecho a compartir la herencia social y vivir la vida de una persona civilizada de acuerdo a los estándares prevalecientes en la sociedad donde se mora” (Bustelo, 2000, p.279).

En tal sentido, Bustelo (2000) advierte que la ciudadanía implica un “status debido”, es decir, reconocido, a todos los miembros plenos de una comunidad, puesto que les garantiza igualdad de derechos y obligaciones. Al respecto, precisa que no hay principios universales que determinen los derechos y obligaciones que corresponden a la ciudadanía. Señala, sin embargo, que en las sociedades en que la institución de la ciudadanía está en desarrollo, se tiende a crear una “imagen de ciudadanía ideal”, hacia la que se dirigen aspiraciones y en relación con la que el progreso puede ser evaluado.

Desde una lectura reflexiva y situada de la obra de Bustelo, cabe señalar que la expresión de “ciudadanía en desarrollo” presenta implicancias asociadas a etapas sucesivas y a la existencia unívoca de un lugar de llegada. Ello da lugar a diversas opacidades en cuanto se trata de una categoría dinámica, histórica, no lineal, ni mecánica que se encuentra sujeta a las transformaciones constantes que tienen lugar en el seno de las sociedades. Justamente es por ello que, a pesar de tratarse de una obra que, a la fecha de este artículo tiene ya casi 30 años, tales aportes no pierden potencia explicativa.

A partir de estas reflexiones, Bustelo (1998; 2000) desarrolla una tipología de ciudadanía expresada en dos modelos que califica como “rivales”, y que disputan la orientación conceptual de la política social en América Latina: ciudadanía asistida y ciudadanía emancipada.

La ciudadanía asistida es de tipo conservadora en relación con la política económica y social. Tiene una visión individualista y atomista de la sociedad, donde se reconocen sólo los intereses básicos, en un contexto de Estado mínimo. La ciudadanía política es sólo formal y los derechos sociales no son demandables, a menos que tengan una base contributiva.

“Las distintas formas de transferencias de ingresos a los pobres que implica la política social se basa en una ética de compasión que fundamenta el subsidio: la ciudadanía social es esencialmente una ciudadanía subsidiada ... la política social ‘cierra’ con la económica ya que provee los fondos necesarios para aumentar el ahorro que se canaliza en la ‘inversión’ a través del mercado de capitales” (Bustelo; 2000, pp. 284-285).

En cambio, el modelo de ciudadanía emancipada responde a una tradición conceptual social demócrata y/o de pensadores utópicos. Tiene como valor central la igualdad en término del derecho de las personas a tener iguales oportunidades para acceder a los bienes sociales y económicamente relevantes. En particular expresa la existencia de un “nosotros”⁶³ como posibilidad de hacer viable una sociedad humana particular, en donde no se niega la existencia de individuos, en tanto esfera pública. Es decir, se entiende a la ciudadanía emancipada como “una propuesta socialmente inclusiva” (Bustelo, 2000, p.286) donde existe una preocupación y responsabilidad por lo común, lo compartible, el interés del conjunto y de la cooperación mutua compartida. Estos caracteres, según Bustelo (2000), constituyen una “comunidad de argumentos ... [que] consiste esencialmente en la definición de a dónde se quiere ir y cómo se pretende caminar [a lo que agrega] la igualdad, más que una propuesta niveladora, es un proyecto habilitador” (pp. 285-286). Se trata entonces, de una “emancipación democrática” (Bustelo, 2000, p. 286) ya que las personas son actores en su doble dimensión: individual (en términos de autonomía) y societaria (por implicar la comunidad de argumentos).

⁶³ Las comillas son utilizadas por Eduardo Bustelo en su obra De otra manera (2000).

Tabla 1
Modelos de ciudadanía predominantes en América Latina

Modelos de ciudadanía		
Indicadores	Ciudadanía asistida	Ciudadanía emancipada
Igualdad	Fuerte estratificación social. Desigualdad “natural”-neutralidad distributiva.	Objetivo distributivo de la política. Políticas públicas orientan el proceso de acumulación.
Solidaridad	Dentro de cada estrato social. Competitividad. Individualismo. Asistencialismo a los pobres.	Solidaridad social no competitiva. Cooperación, reciprocidad y simetría social. Altruismo.
Movilidad Social	Competencia meritocrática. Ascenso por canales de movilidad reconocidos (educación).	Igualdad de oportunidades en salud, educación, ante la ley, etc. Habilitaciones para el ascenso social.
Sociedad	Atomizada. Interés individual. La sociedad se reduce a “relaciones sociales”.	Sociedad como “nosotros”. Comportamiento sistémico. Complementariedad, reciprocidad, fuerte esfera pública.
Inclusión	A través del mercado. Participación restringida. Los excluidos son “ciudadanos subsidiados”.	A través del trabajo productivo. Participación amplia: social, política y económica. Ciudadanía emancipada.
Pobreza	Pobres → objeto de intervención. Programas focalizados para los pobres.	Constitución de sujetos sociales autónomos. Prioridades en la distribución del ingreso y la riqueza.
Género	Estratos altos: la mujer se homologa al varón. Estratos bajos: la mujer está en situación de pre-ciudadanía.	Equidad de género. Mujer con ciudadanía plena.

Derechos Humanos	Derechos civiles individuales y derechos políticos. Los derechos sociales no son demandables.	Programa ético de unidad de derechos humanos políticos, económicos y sociales.
Estado / Mercado	Estado mínimo y marginal. El mercado determina lo social y lo político. Libertades negativas (individuales, sin interferencia del Estado).	Estado activo democrático. Esfera pública. El mercado es instrumento (no fin), compatible con regulaciones democratizantes. Libertades positivas (garantía de derechos sociales).
Política Social y Política Económica	Política económica hegemónica. Política social marginal. La economía es un fin en sí mismo. Concepción tutelar de ciudadanía asistida.	Unidad de la política social y la económica. Política económica es un instrumento sujeto a regulación democrática. La inclusión social se entiende como un “nosotros”. Ciudadanía plena.

Nota: Cuadro de elaboración propia construido a partir de las diez dimensiones relevantes del desarrollo histórico de ciudadanía. Se constituye en una síntesis de la presentación esquemática realizada por Bustelo (2000) a partir de los aportes de Titmuss (1958 y 1974) y Varsavsky (1971), Bustelo (1990) y Demo (1995) (p. 282).

¿De la ciudadanía infantil a la ciudadanía emancipada de niñas, niños y adolescentes?

A lo largo de su obra, se advierte el esfuerzo teórico de Bustelo de articular el ejercicio de la ciudadanía, entendida como participación ciudadana, con la política social. Este posicionamiento se expresa también en su comprensión de la ciudadanía infantil, en cuanto es, sólo desde las estrategias, acciones y decisiones estatales de política social, donde es posible asegurar la participación de las infancias en la construcción de la propia ciudadanía.

En este marco, nos preguntamos si es posible concebir la ciudadanía infanto-adolescente desde un modelo de ciudadanía emancipada. Para ello, en este apartado revisaremos los rasgos o aspectos que condensan su mirada acerca de la ciudadanía infantil, presentes en su obra *El Recreo de la Infancia* (2007, 2023).

a. Una ciudadanía emancipada para las infancias implica vida relacional, lenguaje y política

Si bien el niño nace sin lenguaje y aparentemente alejado de la política, la vida social es inherente a la condición humana y a la infancia. Al respecto, siguiendo el modelo de Agamben (2003) que distingue *zoé/bios*, Bustelo asocia la ciudadanía infantil a la *bios*, la vida social, como condición necesaria, para la cual es imprescindible asegurar la sobrevivencia - *zoé*-. Es, por tanto, la política social la que asegura las condiciones de sobrevivencia a efectos de que sea posible aspirar a la ciudadanía emancipada.

b. La ciudadanía emancipada de las infancias debe pensarse “desde” distintos puntos de partida

Bustelo advierte que la política social no puede pensarse en términos exclusivamente igualitarios, porque hay puntos de partida distintos, sobre los cuales deben generarse estrategias estatales específicas orientadas a garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía infantil. Al respecto comenta que “es como la relación entre el todo y la parte en la cual hay una parte que no tiene parte” (Bustelo; 2007, 2023, p. 18), asociando la política social con la inclusión a la ciudadanía, puesto que la incorporación de niñas y niños al sistema de protección no implica una ciudadanía automática sino más bien una base a partir de la cual se la pueda consolidar.

c. La ciudadanía emancipada de las infancias implica habilitar su creciente autonomía para la expansión subjetiva responsable

El autor expone la relación asimétrica existente entre las infancias y el adulto-tutor. En el que la función paternal-maternal “reproduce una relación, que se pretende protectora ... [en el] que protege es dueño del poder y la voluntad del desprotegido” (Bustelo, 2023, p.27). Caracteriza esta relación como una suerte de narcisismo “disfrazado de protección” que obtura la autonomía necesaria para la construcción de ciudadanía responsables. A lo que agrega que

“[l]a dependencia y la cautividad de los niños en una relación de padrinazgo los hace víctimas del despotismo de la benevolencia y de toda clase de abusos. Y cuando con este enfoque se responde con programas del sector público, se promueve una ciudadanía tutelada que termina, bajo los argumentos del amparo, en la criminalización, opresión y represión de los niños, niñas y adolescentes” (Bustelo, 2023, p.27).

d. Una ciudadanía emancipada para las infancias implica alejarse de los discursos compasivos presentes en la ciudadanía asistida (o tutelar)

Discute el posicionamiento compasivo autoindulgente presente en los discursos “edulcorados” acerca de las infancias -que también ha definido como actitud de “madreterismo” (Mateos, 2016)-, dado que se organiza alrededor de la perspectiva tutelar al negar de hecho la posibilidad de ciudadanía en las infancias. Bustelo advierte que

“[l]a magnitud de millones de muertes de niños y niñas o su sobrevivencia bajo las formas más exasperantes de necesidad se completan con la dramática constatación de que esos hechos permanecen impunes. [Es] ese exceso producido, tolerado y silenciado [el que habilita] un supuesto humanismo compasivo [que] ablanda ... la conciencia de los adultos para ocultar su propia complicidad” (Bustelo, 2023, p.35).

En tal sentido, una ciudadanía emancipada implica que la política pública se exprese en prácticas estatales que saquen del ámbito de la sospecha de criminalidad a las infancias y adolescencias en general, pero fundamentalmente aquellas que se encuentran en los estratos más pobres de la sociedad.

e. La ciudadanía emancipada para las infancias entiende a la educación como derecho humano antes que como inversión en capital humano

La educación se constituye en uno de los derechos sociales universales más aceptados por su relación con las mejoras en la productividad económica. De esta manera, Bustelo señala que “no era un derecho del niño [ir a la escuela] sino el derecho del ciudadano adulto a recibir educación ... La educación elemental aumentó el valor del trabajo sin educar al niño por encima de su posición social” (Bustelo, 2023, p. 54). Es así que, la ciudadanía emancipada se asienta en el derecho a la educación porque la escuela, con todas sus dificultades y contradicciones, es un formidable dispositivo de enseñanza-aprendizaje de derechos humanos- en particular de derechos infanto adolescentes-. Entonces, es el derecho a la educación el que “abrió el camino al reconocimiento de los demás derechos sociales” (Bustelo, 2023, p.54).

f. Como ciudadanía social la ciudadanía emancipada de las infancias tiene lugar en el ámbito público, trascendiendo los espacios institucionales históricos de la familia y la escuela

Bustelo (2023) expone un posicionamiento crítico acerca del individualismo presente en los discursos de los diversos organismos de cooperación internacional que reducen “la defensa de los derechos humanos a la sobrevivencia” (Bustelo, 2023, p.77). Al tiempo que señala que se deben articular los derechos “del hombre” (individuales) con los del ciudadano (sociales y colectivos) para no abandonar “el campo de la ciudadanía y la lucha política” (Bustelo, 2023, p.77).

Por otra parte, el autor insiste en que el ejercicio de la ciudadanía infantil no debe ceñirse a los espacios tradicionales de la familia y la escuela (al ser constitutivas de las subjetividades infantiles) sino desplegarse hacia cada ámbito de la vida pública. Porque estos espacios tradicionales -familia y escuela-, “se encuentran ... superadas por los medios de comunicación masiva y la industria cultural, que conforman la subjetividad consumista de la infancia o la horizontaliza en la realidad somnífica y apaciguadora de los entretenimientos” (Bustelo, 2023, p.83).

g. El Estado es garante de los derechos infanto adolescentes a través de la protección integral y promoción de una ciudadanía emancipada que rompa con lógicas adultocéntricas de orden jurídico

Se plantea que el paradigma de la protección integral, más allá de su enorme potencia y difusión discursiva, tiene debilidades asociadas al adultocentrismo intrínseco de los Estados que se expresan en el plano jurídico. Al respecto, recurre a la categoría de Agamben (2004) de estado de excepción y plantea que “el Estado, abandonado a las determinaciones del poder económico y sus discursos distorsionados, puede ser una causa de opresión de la infancia” (Bustelo, 2023, p.106). Esta suspensión se inicia como una inhabilitación temporal, pero tiende a perpetuarse, obturando el libre ejercicio de los derechos de parte de niñas, niños y adolescentes.

“Por esta razón, la dimensión educativa crítica se hace estratégica y es donde más se necesita la presencia de un Estado como espacio político para luchar por un proyecto emancipatorio que comience por la infancia y la adolescencia [con un] contradiscurso público que supere las prácticas manipulatorias ... de los medios de comunicación masiva” (Bustelo, 2023, Pp.106 y 107).

La ausencia del Estado es una de las causas de la indefensión de la infancia. Por ello, el autor insiste en la centralidad del Estado como garante y de lo que identifica como “una dimensión educativa crítica” (Bustelo, 2023, p.106) para el bienestar y desarrollo de las infancias y adolescencias. Precisa que solo de los espacios públicos -fundamentalmente desde el campo educativo- puede asegurarse la defensa de las infancias.

h. La posibilidad de ciudadanía emancipada para las infancias y adolescencias demanda efectivo ejercicio de participación que trascienda la representación adultocéntrica que toman decisiones en su nombre

Bustelo (2023) advierte acerca de una representación “sin mandato, ni delegada ni demostrable” (Bustelo, 2023, p.97) entendida como aquella que se concreta cuando, desde espacios adultocéntricos se toman decisiones en nombre de niñas, niños y adolescentes.

Precisa que, si bien es posible la legitimidad sin mandato de algunos adultos, su representación depende de la calidad del vínculo comunicacional con las infancias: “mantener una infancia ‘irrepresentada’ constituye un ... punto central para negarle la ciudadanía” (Bustelo, 2023, p.97). Al respecto reclama necesario considerar dos cuestiones incorporadas al art. 12 de la Convención Internacional de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. Por un lado, la voz infante adolescente y la escucha de esa voz, siempre considerando el acceso paulatino al lenguaje y la autonomía progresiva, en función del crecimiento y el aprendizaje. Y, por otro lado, “todas las dimensiones de su experiencia vital, intelectual y emotiva, y no sólo sus opiniones” (Bustelo, 2023, p.97). “La cuestión de la relación entre infancia y democracia es un tema abierto por ...las dificultades de autorrepresentación de la infancia y la adolescencia, y por la debilidad creciente de los sistemas de representación y organización democrática” (Bustelo, 2023, p.111). Se trata entonces de construir una voz real de las infancias a través de instrumentos específicos que construyan una agenda que respete su pensamiento.

4. Ciudadanía y *parrhesia*. Reflexiones para continuar pensando-con Bustelo

Uno de los más significativos aportes de Eduardo Bustelo a las teorizaciones acerca de la infancia consiste en su esfuerzo de entenderla como una categoría emancipatoria y social, que, a su vez, presupone como punto de partida el desarrollo de un proceso social basado en la lucha política por los derechos.

El autor señala que la emancipación de la dominación comienza por superar la materialidad que se expresa en las necesidades: abandonar la *zoé* -la sobrevivencia- y entrar en el *bíos* -la vida social- de la ciudadanía (Bustelo, 2023). Se trata de un movimiento de salida desde la dominación, hacia la igualdad y la libertad de “ser en el mundo”. Para la infancia, lo emancipatorio implica pasar de ser sujetos de transmisión (familiar, escolar, social), a ser sujetos de cambio social.

La infancia, como categoría social hacia la construcción de la categoría de ciudadanía infantil, implica otro comienzo donde el “otro” es parte del desarrollo de la subjetividad del niño/a, el “otro” como apertura, como modalidad *otra* de existir, es el que inicia al niño/a al mundo;

“Ser lanzados sin contemplaciones al mundo de la necesidad significa ser pobre. Eso quiere decir que el hombre debe hacer algo para no caerse y verse desde el comienzo reducido a su negación; a la *zoé* y la miseria. En esto consiste también la responsabilidad de los adultos para comprometerse con otro comienzo” (Bustelo, 2023: p.93, 94).

El desarrollo de la subjetividad supone la introducción del lenguaje en la infancia, es decir el desarrollo de su voz. La infancia ingresa al mundo desde un “otro”, que es el adulto, a través del dominio del lenguaje. Esto es problemático dado el carácter reproductivista de la sociedad que se realiza desde el mundo adulto. Para resolver lo mencionado el autor propone la mediación infancia-adulto desde una relación de autonomía y heteronomía hacia un proceso emancipatorio. Para esta mediación introduce la categoría de *parrhesía*, trabajada por Foucault, a partir de los textos griegos (Bustelo, 2023).

“La parrhesía presupone en el receptor una actitud como deber moral basada en una ética de la escucha, de la lectura y también de la escritura. ... desde el punto de vista del adulto, la cuestión es más difícil puesto que el hablar implica: `qué decir, cómo decirlo, siguiendo qué reglas, qué procedimientos técnicos y a partir de qué principios éticos`. Para la comunicación de un discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de producir su autonomía, es necesaria la parrhesía” (Bustelo, 2023: p. 95).

En este sentido, Bustelo precisa que la *parrhesía* permite la comunicación liberada entre adultos e infancia, presupone un compromiso por la adecuación entre el discurso y el sujeto del discurso. Por ello, el *parrhesiastes* (padres, docentes, trabajadores de las infancias, jueces, abogados, gobernantes, entre otros), precisa una formación especial y específica que sostenga condiciones para el desarrollo de un lenguaje consistente y testimoniar una conducta, desde la libertad, la verdad y la franqueza.

En sintonía, la Ley N° 26061 (2005) de Protección Integral de Derechos señala en su Artículo 24 -derecho a opinar y ser oído- que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a “participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés”, y que “sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo”⁶⁴. Además, iniciativas legales como la Ley N° 26150 (2006) de Educación Sexual Integral; la Ley N° 27499 (2019) Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado; y la Ley N° 27709 (2023) Ley Lucio de Creación del Plan Federal de Capacitación sobre Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes -entre otras leyes de las denominadas “26000”⁶⁵-, convergen en dos cuestiones. Por una parte, la necesidad de que los adultos se formen en materia de derechos infante adolescentes (incluidos los derechos sexuales), para estar en condiciones de

⁶⁴ La Ley especifica que el derecho se extiende a todos los ámbitos -estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo- en que habiten niñas, niños y adolescentes.

⁶⁵ Las denominadas “leyes 26000” se constituyen -para la Argentina- en un corpus de leyes de derechos humanos, inspiradas en la doctrina de la protección integral. Reciben este nombre porque la mayoría de ellas fue sancionada en la misma época, coincidiendo en su comienzo con el “26”.

acompañar genuinamente -en términos de autonomía progresiva- el crecimiento de niñas, niños y adolescentes. Por otra parte, que no solo los adultos puedan ser *parrhesiastés*, sino también niñas, niños y adolescentes, en conocimiento de sus derechos, están en condiciones de defenderlos, de reclamarlos y de habilitar luchas para conseguir su reconocimiento.

Bustelo se ha preguntado acerca de la ciudadanía desde el principio de su obra teórica y la enlaza la ciudadanía infantil a la participación y escucha en contextos de ejercicio democrático. Ahora bien, ¿Sólo la participación definiría el ejercicio de ciudadanía de parte de niñas, niños y adolescentes? ¿Dónde, en qué espacios pueden participar? ¿Qué pasa cuando esa participación no es garantizada?

Los derechos sociales están estrechamente relacionados con las políticas públicas. Es así que cobra importancia, la función social de la educación para la construcción de una “ciudadanía emancipada” (Bustelo; 1998). Sabemos que las instituciones educativas están atravesadas por una lógica asimétrica inherente al vínculo pedagógico en donde “la voz” de las infancias y adolescencias está “mediada” y “atravesada” por la mirada adultocéntrica del docente. Sin embargo, el espacio institucional “escuela” es el ámbito más propicio de participación real con el que cuentan las infancias, adolescencias y juventudes. La escuela se constituye en un dispositivo significativo de enseñanza de derechos, de ejercicio de participación y ciudadanía.

No obstante, cabe reflexionar en torno a la accesibilidad de la ciudadanía en las instituciones educativas: ¿quiénes tienen derechos *realmente*? ¿quiénes aspiran a tenerlos? y ¿cómo es la distribución de recursos simbólicos, culturales y económicos? La incorporación de niñas, niños y adolescentes al sistema de protección no implica una ciudadanía automática sino más bien una base a partir de la cual se la pueda consolidar desde la lucha por los derechos sociales para construir poder democrático y buscar poder en la política (Bustelo, 2000).

En este sentido, la Ley N° 26206 (2006) de Educación Nacional, que establece a la educación como derecho, y, especialmente la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral impulsan políticas públicas orientadas a garantizar la participación y la escucha. La ESI ofrece espacios simétricos de diálogo y otras maneras de ser y de estar en la escuela y en el mundo. La ESI, en su dinamismo, habilita la permanente *re-creación* en función, de las necesidades generacionales y de las transformaciones sociales y culturales epocales. Por ello, la ESI contribuye a que cobre importancia la voz infanto adolescente juvenil, en cuanto se trata de saberes experienciales, vividos en primera persona y compartidos intra e intergeneracionalmente.

En el marco del modelo de ciudadanía emancipada de Bustelo (2000), el Estado activo democrático es garante a través la ESI de la igualdad, solidaridad social no competitiva, inclusión, equidad de género, participación, escucha y, se posiciona contra la violencia (física

o simbólica). Quedan pendientes otras indagaciones vinculadas a: la existencia, calidad u otras maneras de pensar y ejercer la ciudadanía más allá de la participación; la revisión, desde los aportes de Bustelo, a las adolescencias y juventudes como “voces” vulneradas; la profundización en la relación diacronía/transmisión desarrollada en *El Recreo de la Infancia*; entre otros temas. Todo esto, en el marco de un momento histórico y político de retracción y puesta bajo sospecha de los derechos humanos en general y, específicamente, de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Bustelo, Eduardo (2007, 2023) *El Recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores. Bs As.
- Bustelo, Eduardo (2000) *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática* en De otra manera. Ensayos sobre política y equidad. Homo Sapiens Ediciones. Cap.8.
- Bustelo, Eduardo (1998). *Expansión de la Ciudadanía y Construcción Democrática* en Bustelo, E. y Minujin, A. (Comp.) Todos Entran. Propuesta para Sociedades Incluyentes. Unicef y Editorial Santillana, Bogotá, Colombia.
- Mateos, Paula Helena. *Ciencia Políticas e Infancias. Una charla con Eduardo Bustelo*. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2633/758>
- Mateos, Paula Helena Comp. (2019) *La universidad pública en el territorio. Búsquedas y aportes desde experiencias de educación popular en bibliotecas populares*. Editorial UNSJ.

La Nube. Una mirada sobre la infancia y la literatura: una experiencia de investigación y divulgación

Sabrina Martín
Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio
Universidad Nacional de San Martín

Vanesa Iglesias
Centro de Simulación Computacional para Aplicaciones Tecnológicas. CONICET

Carla Actis Caporale
Escuela de Humanidades
Universidad Nacional de San Martín

Introducción

En el presente trabajo se desarrollan algunos aspectos de la experiencia de realización y difusión del primer capítulo de la serie documental *La Nube. Una mirada sobre la infancia y la literatura*⁶⁶. La serie está focalizada en la Biblioteca y Centro de Documentación especializado en literatura infantil y cultura de la infancia, La Nube. Cada capítulo se centra en una de las colecciones que alberga esta institución e indaga en los vínculos que mantiene con el campo de la literatura infantil y con hechos sociales y políticos que atraviesan a los libros para la infancia en la Argentina. La serie documental es una co-producción entre el Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio (CIAP, UNSAM-CONICET) y CONICET Documental y surgió a partir de la investigación de doctorado que desarrolla Sabrina Martín. Esta investigación se focaliza en La Nube, fundada en 1975 por el maestro y coleccionista Pablo Medina, la licenciada en Letras Marta Dujovne y la historiadora Marcela Silberberg en la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo es reconstruir las condiciones del contexto cultural y del campo literario para la infancia que permitieron la emergencia y constitución de esta biblioteca y analizar los múltiples modos de intervención de la institución en ese campo. Asimismo, se propone reconstruir los diversos discursos acerca de la infancia, del libro infantil y de la lectura que la institución sostuvo a lo largo de sus casi cinco décadas. Se considera que esta investigación contribuye a pensar las concepciones sobre las infancias, así como los dispositivos y algunas prácticas destinadas a ellas, y sus cambios a lo largo de la historia reciente de la Argentina.

La Nube es considerada actualmente la biblioteca y centro de documentación especializado en literatura para la infancia más importante del país, no sólo por la cantidad de volúmenes que posee –que superan los 120.000- sino por la variedad de materiales que

⁶⁶ El primer capítulo puede verse en el canal de Youtube de CONICET Documental: <https://www.youtube.com/watch?v=jXvB3f1zrWc>

alberga. Entre ellos pueden citarse libros de literatura infantil y juvenil, de crítica literaria, educación y psicología, así como documentos de audio, publicaciones periódicas, fotografías, videos, títeres, afiches y colecciones de juegos y juguetes. Además de llevar adelante la tarea de resguardo, La Nube se conformó desde sus inicios como un espacio cultural que alojó espectáculos de narración oral, de teatro, títeres y obras musicales. En sus salas se ofrecieron talleres de lectura y escritura para las infancias, actividades radiales, un club del libro y un cineclub. Asimismo, La Nube ofreció una serie de visitas guiadas destinadas principalmente a grupos escolares de nivel inicial y primario. A lo largo de los años, se realizaron numerosas exposiciones de libros en universidades y museos en distintos puntos del país. Por los dispositivos que generó para la transferencia cultural hacia las infancias y a la comunidad en su conjunto, La Nube constituye un espacio educativo y cultural con valor social y patrimonial.

En el marco de considerar que la comunicación pública de la ciencia contribuye a un modo de acceso y apropiación por parte del público no especializado de saberes producidos en el ámbito académico, es que se decidió la realización de la serie documental *La Nube. Una mirada sobre la infancia y la literatura*. Consideramos que el audiovisual contribuye a reflexionar sobre el carácter político de la producción, la mediación y la lectura de los libros para las infancias, así como de los procesos de conformación de bibliotecas que los albergan. También consideramos que el documental aporta a una reflexión sobre las concepciones de infancia que subyacen en cada producción cultural en cualquier momento histórico.

En el presente trabajo indagamos en los modos en que se propuso la divulgación a partir de dos instancias, por un lado, el análisis y reflexión sobre aspectos del montaje del documental, proceso específico del lenguaje elegido, y por otro, desde el análisis de las propuestas de visionado junto a estudiantes, docentes y autoridades de profesorado de educación primaria e inicial. Previamente a este análisis se destinará un breve apartado al desarrollo de la experiencia.

La Nube. Una mirada sobre la infancia y la literatura: una experiencia

El primer capítulo de la serie documental está destinado a la colección “libros prohibidos” conformada por La Nube, que reúne libros para las infancias censurados durante la última dictadura militar instalada en el país en 1976. Una de las ideas que recorren el capítulo es que en el marco del plan sistemático contra la cultura que desarrolló la dictadura (Invernizzi y Gociol, 2002) y que incluyó persecuciones a distintos agentes del campo cultural, así como la quema y la censura de libros, se fue conformando la biblioteca La Nube que se propuso albergar la producción principalmente de libros destinada a la infancia. Poder hoy acceder a esos libros evidencia el carácter político que atraviesa la conformación de este espacio, así como permite pensar en el valor inmenso de otros centros de documentación y

archivos cuyo acceso permite no sólo la reconstrucción de hechos del pasado sino también la generación de discursos diversos sobre lo acontecido.

Si bien el documental fue ideado para un público amplio, las personas destinatarias imaginadas fueron aquellas pertenecientes al ámbito educativo, formal y no formal: docentes, docentes en formación, bibliotecarias/os, personas que realizan mediación de lectura o cultural para las infancias en espacios de educación no formal, espacios de salud o espacios recreativos, entre otros. En definitiva, personas adultas que en espacios de mediación seleccionan, enseñan, difunden, intercambian libros para las infancias. Se buscó transmitir la noción desarrollada en la investigación de que la infancia es un campo de disputa entre distintos actores de la sociedad y cómo esas disputas pueden visualizarse no sólo en la literatura infantil y en sus elementos temáticos o gráficos, sino en los modos en que los libros infantiles u otras producciones impresas son producidos, circulan, se guardan o se prohíben. Por esta razón, se privilegiaron para la proyección y conversación con el equipo realizador distintos espacios educativos: institutos terciarios de formación docente, la Universidad Nacional de San Martín, la biblioteca La Nube, entre otros.

Por último, el lenguaje audiovisual elegido para comunicar esta investigación permite mostrar la complejidad de La Nube en tanto biblioteca y además centro de documentación, ya que como se mencionó con anterioridad, no sólo alberga libros sino otros objetos y producciones que forman parte de la cultura de la infancia. El lenguaje audiovisual permite apreciar la convivencia de los libros con distintos tipos de objetos lo que ya indica una concepción del libro infantil en diálogo estrecho con juguetes, títeres y discos, es decir, como parte del entramado cultural destinado a la infancia. En este sentido permite, además, visualizar cómo esas materialidades están dispuestas en el espacio y cómo ese espacio es practicado por infancias y personas adultas.

El montaje: una forma de comunicar

En este primer apartado analítico se abordarán algunos aspectos del montaje como elemento central del lenguaje audiovisual elegido con el objetivo de reflexionar sobre los vínculos entre la investigación académica y la instancia de su comunicación para un público amplio, no necesariamente especializado. Se observará cómo la articulación de imágenes se constituye como un recurso que invita al público espectador a participar de manera activa en la construcción de una mirada sobre los modos de pensar la infancia, la literatura para ella y la mediación que se advierten en La Nube.

Se pondrá el foco en el tramo final del documental, en el que se articulan por medio del montaje tres momentos: inicialmente Ana Medina, Coordinadora de proyectos de La Nube, pondera la importancia que tiene en las propuestas institucionales abrir espacios que habiliten la pregunta; a continuación, Pablo Medina señala que “los interrogantes permiten que el niño

descubra el mundo, que pueda asirlo, agarrarlo, tomarlo para sí y también cambiarlo, por qué no” (Martín et al., 2024); finalmente, la imagen muestra a niñas y niños que pintan con colores vivos una ampliación de la ilustración de Ajax Barnes que representa un escenario de *El pueblo que no quería ser gris* y luego se reúnen con dos adultas frente a la obra, la aprecian y conversan sobre ella. Cabe mencionar que, en ese libro, prohibido durante la última dictadura militar, un rey autoritario ordena pintar todas las casas de gris y se encuentra con la resistencia de un pueblo que va contagiando entre sus habitantes el gusto por otros colores.

Los dos primeros fragmentos, en los que hablan Ana y Pablo Medina, se encuentran unidos por una música de fondo que marca una continuidad entre ambos. Asimismo, los enhebra el eje temático de las intervenciones: la pregunta. Aquí el montaje une planos cuya continuidad lógica y temática resulta evidente, no obedece tanto a una “dramaturgia de las imágenes” (Amiel, 2005, p. 17), es decir, a una sucesión de planos, fragmentos de espacios o acciones que evoquen una unidad como a una dramaturgia discursiva que compone, mediante fragmentos de entrevistas a representantes de La Nube, una perspectiva institucional. No es la imagen sino las palabras de las personas entrevistadas las que suscitan una unidad. En efecto, en las intervenciones de Ana y Pablo Medina se trasluce tanto un modo de concebir a la infancia como sujeto político y posible agente de cambios sociales, como una forma de abordar la mediación de libros para las infancias que apuesta a construir espacios que fomenten la mirada crítica infantil.

Ahora bien, las escenas de entrevista se enlazan a su vez con aquellas en que niñas y niños pintan el mural colectivo y aprecian el resultado. Si la música de fondo y el discurso de las personas entrevistadas oficiaban anteriormente como elementos cohesivos entre las tomas, aquí el montaje opera un cambio: en cuanto se muestra a las niñas pintando, la música sube el volumen, cobra dinamismo y adopta un color alegre. Esta modificación señala una relación diferente entre las escenas. La primera que se advierte entre ambas resulta evidente: Pablo Medina expresa la idea de que niñas y niños pueden, por medio de la lectura, apropiarse del mundo y cambiarlo y las infancias que se ven a continuación están efectivamente interviniendo en la construcción de un pueblo imaginario. Como los pueblerinos del cuento de Barnes y Doumerc, se resisten a que el pueblo sea gris y uniforme e imprimen en él, en una actividad grupal, trazos propios y elecciones cromáticas subjetivas.

Pero hay otros puentes de sentido que se tienden entre esta escena y las anteriores. Previamente, Pablo Medina había comentado que considera necesario construir las condiciones para que los niños y niñas puedan acceder a la provocación que suponen ciertas lecturas literarias, y para eso es necesario leer con ellos. Estas palabras de Medina resuenan en todas las imágenes de infancias en La Nube que se ven en el documental: niñas y niños leyendo en conjunto, individualmente, uno a uno con una persona adulta; niñas y niños conversando sobre la lectura compartida; niñas y niños pintando a partir de una lectura; niñas

y niños observando la obra colectiva y comentando la experiencia de pintura. En la articulación entre estas imágenes se conforma un modo de pensar la lectura como práctica y también su mediación.

Ahora bien, estos sentidos que se pueden construir a partir del montaje no constituyen una unidad previa que haya sido fragmentada en imágenes que vuelven a unirse gracias al montaje audiovisual. La función de las tomas de pintura no es referencial, es decir, esas imágenes no se hacen presentes con fines narrativos ni guardan exclusivamente con otras escenas una relación de continuidad lógica o temporal. Antes bien, al asociarse con otras escenas por proximidad revelan nuevos sentidos y abren a nuevas asociaciones incluso con representaciones propias del imaginario del espectador.

Este modo de emplear el montaje tiene consecuencias en la experiencia de visionado del audiovisual y conlleva también una forma de proponer la comunicación de las ciencias. Si la inclusión de los planos que muestran niñas y niños pintando abre un espacio en que los espectadores pueden establecer correlaciones de sentido con otras imágenes del audiovisual, el propio documental está apostando a que las personas que lo vean puedan construir ideas y apropiarse del conocimiento científico que está puesto en juego en el capítulo. Así, en línea con las propuestas de la comunicación pública de la ciencia, se “pretende un diálogo y una criticidad de los contenidos del campo científico; y explora y utiliza nuevas herramientas comunicativas para llegar a todos los actores” (Jiménez, 2019, p. 30); lejos de ser pensado como espectador pasivo y externo al discurso científico, el público resulta partícipe de la ciencia en su comunicación.

Proyecciones e interrogantes: una forma de mirar

En este último apartado se aborda la instancia de proyección del documental a partir de experiencias dirigidas a estudiantes, docentes y autoridades de institutos de formación docente de nivel primario e inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. El equipo realizador propuso un tiempo de diálogo con el público espectador y como modo de propiciar ese intercambio se colocó en cada butaca, de manera alternada, una de las siguientes preguntas impresas: “¿Qué ecos deja en vos el documental desde tu lugar de docente o docente en formación?”; “¿Qué ecos deja en vos el documental desde tu lugar de ciudadana/o?”; “¿Qué ecos deja en vos el documental desde tu lugar de hija/o?”; “¿Qué ecos deja en vos el documental desde tu lugar de lector/a?”. Se pensó la pregunta como invitación a implicarse en la instancia de visionado compartido y se buscó enlazarla con las preguntas que la voz en off propone al comienzo del documental:

“¿Qué historias te contaron en la infancia? ¿Quién te las contaba? ¿Qué historias conociste en los libros? ¿Cómo era ese libro? ¿Tenía dibujos? ¿Qué historias escuchan las

chicas y los chicos en estos días? ¿Qué imaginan quienes escriben, ilustran y hacen los libros?” (Martín et al., 2024)

Si las preguntas del documental apuntan a recuperar una experiencia infantil propia y personal en torno a los libros, las preguntas impresas tensionan la evocación y refuerzan el vínculo que en el presente cada una/o tiene con la infancia actual y con la lectura. La propuesta es explicitar la convivencia de dos temporalidades distintas que el documental puede activar: la propia infancia y el lugar que en el presente se ocupa frente a niños y niñas, un lugar que consideramos privilegiado para intervenir en el acceso de la infancia a los libros.

Consideramos que la pregunta como tal funciona como provocación y que favorece la apertura de la conversación y el intercambio. Es en la conversación, que también incluye a quienes realizaron el documental, en la que comienzan a negociarse y construirse sentidos, nuevas preguntas e interpretaciones (Chamber, 2007).

Si bien las preguntas apuntan a una experiencia singular al comenzar con “¿Qué ecos deja en vos...?”, se vuelve también social y reflexiva cuando se especifica el “lugar” en tanto rol desempeñado en el entramado social: hija/o, ciudadana/o, lectora/o, docente o docente en formación. A estos se sumaron otros roles propuestos por las y los participantes entre los que aparecía con frecuencia la maternidad. De esta forma, el intercambio de recuerdos y opiniones abrió un diálogo que permitió un modo distinto de conocer y descubrir a las otras y los otros (Hirschman, 2011), en este caso, pares y docentes. En el marco del intercambio en torno a lo que suscitó el visionado del audiovisual, una docente narró en primera persona la experiencia de enterrar libros en el patio de su casa en los años setenta, dialogando así desde su vivencia personal con el discurso científico que propone el documental.

La dictadura y su accionar en el campo cultural se volvieron temas centrales de las conversaciones que continuaron a la proyección. En esta dirección, las imágenes de archivo, principalmente el video en el que se observa la quema de libros, activaron comentarios y sensaciones. Algunas personas afirmaron haber visto fotos, pero no videos de ese proceso y esto es interesante porque el video posibilita ver gestos, actitudes, modos en que las personas actuaban. Esta circulación dispar entre fotografía y video permitió hacer referencia a cómo el equipo recurrió a los archivos disponibles para la realización y la narración. Asimismo, abrió las puertas a una conversación en torno a políticas de los archivos: su preservación y gestión y las posibilidades o dificultades en el acceso, que impactan de manera directa en numerosas investigaciones académicas en ciencias sociales y humanas. En otro sentido, llamar la atención de las y los espectadores sobre las imágenes de archivo invitó a pensar en la intencionalidad que subyace a la selección de imágenes tanto en este documental como en otras instancias de consumo de imágenes en las que estamos inmersos. Este punto, sumado a lo desarrollado con anterioridad acerca del montaje, contribuye a

reflexionar sobre la necesidad de mirar críticamente aquello que vemos y poder reflexionar sobre el orden en que se nos muestra.

Finalmente, la pregunta dejada en las butacas también abrió a la conversación sobre la formación docente y la selección de libros para las niñas y niños. En definitiva, resonó el lugar que ellas y ellos tienen en la “transmisión cultural” (Petit, 2016), en la cual los libros y la literatura tienen un rol fundamental. Las personas adultas transmiten a la infancia relatos, poemas y ficciones como un modo de enfrentar miedos, simbolizar ausencias, habitar los espacios y constituirse como sujetos diferenciados (Petit, 2016). En las historias, la literatura y los libros seleccionados para la infancia se plasman los modos en que una generación se vincula con la siguiente. En este sentido, la producción, circulación, selección, censura y preservación de los libros destinados a las infancias es un tema que involucra a todas y todos en la sala de proyección.

Conclusiones

En este trabajo se analizaron distintos recursos mediante los cuales la comunicación de la ciencia se configura como una oportunidad para el público de hacerse nuevas preguntas y elaborar ideas en torno a La Nube, su historia y su vínculo con el plan sistemático contra la cultura, entre otras cuestiones.

Inicialmente se indagó en modos de funcionamiento del montaje en el audiovisual. Se observó que el montaje abre la posibilidad de que las personas espectadoras construyan relaciones de sentido entre distintas imágenes del documental y forjen ideas acerca de los modos de pensar los libros infantiles, su mediación y la infancia.

A continuación, se consideró la experiencia de visionado y posterior conversación con docentes, estudiantes y autoridades de institutos de formación docente. La pregunta tuvo un rol determinante tanto en la apertura del audiovisual como en el intercambio propuesto con el público, que permitió abordar diversas aristas de la investigación presentada.

Así como la comunicación de la investigación científica se configura como una oportunidad para el público de hacerse nuevas preguntas la elaboración del audiovisual, su posterior proyección y las conversaciones que suscita se erigen también como experiencias que activan nuevas preguntas y reflexiones a la investigación.

Referencias bibliográficas

- Amiel, V. (2005). *Estética del montaje*. Abada Editores.
- Chamber, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura?*. Fondo de Cultura Económica.

- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Eudeba.
- Jiménez, L. (2019). Prácticas artísticas, ciudadanías y comunidades creativas. En J. Urraco y B. Maccari (Ed.), *Enlaces Compartidos: Activando conversaciones sobre públicos, audiencias y comunidades culturales* (pp.30-43). Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- Martín, S., Actis Caporale, C., Gallardo, C. e Iglesias, V. (Directoras). (2024). *La Nube. Una mirada sobre la infancia y la literatura* (Capítulo 1) [Serie documental]. Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio (UNSAM-CONICET); CONICET Documental.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Educación sexual integral y la posibilidad de emancipación a partir de los aportes de la filosofía latinoamericana

Sofía Daniela González Esteban
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente ensayo tiene por objetivo dar cuenta de la relación entre la ley de Educación Sexual Integral (26.150) y la posibilidad de emanciparnos del orden patriarcal mediante las instituciones educativas. Tomándome el atrevimiento de romper con la exigencia académica de escribir en tercera persona del plural, este ensayo está escrito en primera persona, estructurándose a partir de un relato personal sobre una clase de educación sexual. A nivel metodológico, parto de la propuesta de Arturo Roig (1982) quien considera que somos seres mediados por el lenguaje y que este refleja la conflictividad social y las estructuras de poder en la que estamos inmersos (pp. 132-134). En este sentido es posible afirmar que el orden patriarcal se reproduce constantemente en los discursos que circulan en las escuelas y se naturaliza en el proceso. Ahora bien, existe la posibilidad de resistir a este poder en tanto que siempre encontramos discursos contrahegemónicos. Así, retomo la mirada de la educación feminista con el análisis de Francesca Gargallo, María del Rocío Medina Rodríguez y Lelya Troncoso; así como también a Judith Butler y Blas Radi, con el fin de profundizar la noción de matriz cis-heteronormativa, disposición de poder que reproduce el orden patriarcal. Finalmente, para definir el acto de la emancipación retomo los aportes de Enrique Dussel en donde tanto oprimidos como opresores pueden alcanzar la liberación del sistema de dominación patriarcal. La idea fundamental que resulta punto de partida para la emancipación es la noción de igualdad de nacimiento de Simón Rodríguez. Se considera que, de reivindicarse tal igualdad, la emancipación puede hacerse efectiva utilizando a las instituciones educativas como herramienta. En consonancia con esta perspectiva propongo el caso de la Ley de Educación Sexual Integral en nuestro país como intento de restablecer tal igualdad y de superar la opresión androcéntrica, postulando nuevas formas de relacionarnos con otros y con nosotros mismos, en un nivel afectivo, biológico y ético. En este ensayo se plantea como necesario el liberarnos del orden patriarcal en tanto que este establece relaciones de poder que privilegian sólo a un sujeto de la sociedad –hombre blanco, cis-heterosexual, capaz- en detrimento de todos aquellos que no cumplan con su norma identitaria. Seguir reproduciendo tal orden nos convierte en cómplices de relaciones abusivas con parejas/hijos/amigos, actos de odio a disidencias sexo-genéricas e incluso la muerte de aquellos que son tachados por el sistema como otros, desechables, sujetos de explotación y marginación. Es por esto que se propone a las instituciones educativas como vehículos

poderosos para dar cuenta de que existen diversas formas de relacionarnos desde la igualdad y el respeto por los otros.

Una historia en el sistema: El orden patriarcal

Con nueve años tuve mi primera clase de educación sexual. Estaba en cuarto grado y una profesora nos comentó que alguien iba a visitarnos para dar una charla sobre esto. La primera indicación que dio esa persona fue que los varones del curso se retiren al patio para jugar a la pelota. Ellos, felices, salieron rápido del curso sin preguntar por qué; explicación que tampoco dio quien daba la charla. Las mujeres tuvimos que quedarnos y escuchar una exposición sobre la menstruación. Recuerdo que fue una explicación meramente biológica, seguida de la forma correcta de usar una toallita. Luego, la charla tomó el rumbo del embarazo y las infecciones de transmisión sexual (ITS). Lejos de aprender qué debía hacer para prevenir éstas, me generó un poco de miedo todo lo que me podía pasar si llegaba a contagiarme de algo así. Finalmente, llegado el tema del embarazo, el mensaje quedó claro: “el mejor método para no quedar embarazada resulta la abstinencia”.

Trece años después de aquella clase me considero obligada a pensar en el discurso político que rigió toda la charla y que ahora puedo identificar como patriarcado. Para Roig (1982) lo político refiere a una “toma de posición en relación con las diversas manifestaciones conflictivas sobre las que se organizan las relaciones humanas” (p. 133). Así, aquel discurso patriarcal decide reproducir relaciones de poder que privilegian a los hombres blancos, cis-heterosexuales, relegando al resto de los cuerpos –los nuestros, los de las mujeres y las disidencias sexo-genéricas- a la marginación, a la precarización, a su subordinación. Estas relaciones de poder se estructuran a partir de una *matriz cis-heteronormativa*. En lo que respecta al término *cis*, Blas Radi (2020) explica que se trata de la contracara del término *trans*, es decir que “si las personas trans son aquellas que se identifican y viven socialmente con una identidad de género distinta a la que les fue asignada, las personas cis son aquellas que no son trans” (p. 24). Esta noción se articula como una norma para determinar la legitimidad de los cuerpos, materializándose en instituciones y valores que favorecen el establecimiento de una línea recta entre el sexo y el género, así como también en un sistema de castigos y recompensas que procuran mantener a los cuerpos dentro de la homologación de ambas categorías (Radi, 2020). Ahora bien, colocar el prefijo *cis* a aquellas identidades que han sido consideradas tradicionalmente como “naturales” es dar cuenta de que estas son tan construidas como cualquier otra. No hay entre lo *cis* y lo *trans* una relación de normal-anormal o natural-construido, al contrario, se busca dar cuenta de la ficcionalidad de ambas.

Seguir esta línea crítica, en la que se cuestiona que las identidades de género se piensen en términos binarios, dirige nuestra mirada al segundo concepto, la *heteronormatividad*. Esta categoría impone una relación entre el sexo y el género en la que

se implican necesariamente -de manera causal- derivando en la heterosexualidad como única posibilidad legítima de vincularse sexo-afectivamente con otros. De acuerdo con Butler (2007) el género funciona performativamente, es decir, a través de la iteración constante de ideales de masculinidad y feminidad, aquello que se ha establecido socialmente como propio de los hombres y de las mujeres y que deben reproducirse para que los cuerpos sean entendidos como tales. Estos se asientan sobre la construcción metafísica del sexo como *sustancia*, una estructura inmutable, previa a cualquier construcción social, siempre idéntica a sí misma. Así, los sujetos estarían determinados por una condición biológica fundamental de la que uno no puede escapar –el sexo- que va a dar lugar a dos tipos de cuerpos: los machos y las hembras, a partir de los cuales se fabrican culturalmente las identidades de género hombre y mujer respectivamente. Para la autora el problema se presenta con esa esencialización del sexo, el hecho de considerarlo como una característica fija que determina una identidad particular que sí sería construida, entiéndase, el género. En sus propias palabras,

El género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la «naturaleza sexuada» o «un sexo natural» se forma y establece como «prediscursivo», anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura (Butler, 2007, p. 56)

De esta forma, para Butler el sexo no resulta una estructura estable sobre la que se construye una identidad, sino que el género –como fabricación a partir de la repetición constante- permite desenmascarar la construcción del sexo en tanto que figura ficticia que sostiene un sistema de relaciones basadas en la esencialización de diferencias biológicas.

En vista de este vínculo tradicional entre sexo y género es que Butler explica la articulación de la matriz cis-heterosexual. Esta resulta un sistema de diferenciación de cuerpos que va a catalogar como legítimos a aquellos que den cuenta de una relación causal entre sexo-género-deseo-prácticas sexuales. Es decir que si el sexo es considerado como una estructura inmutable que se caracteriza por ciertas disposiciones biológicas, este sería la causa de un determinado género que se corresponde con tales características. En este sentido, de aquellos cuerpos que posean una vagina debe seguirse una identidad de género mujer y de quienes poseen un pene, la de hombre. Una vez identificados de este modo se pone en juego la producción del género, la iteración de aquellas características que han sido designadas para cada identidad como el “dimorfismo ideal, la complementariedad heterosexual de los cuerpos” (Butler, 2007, p. 28), que permiten la comprensión de tales corporalidades como válidas. En estas normas de género se encuentra instalada la noción de heterosexualidad, en tanto se presupone que sólo existen dos sexos que poseen características distintas, donde uno suple aquello que al otro le falta. Se impone así el deseo por el cuerpo de ese otro –que completaría aquella carencia esencial- como única alternativa válida. Finalmente, ese deseo causaría ciertas prácticas sexuales de acuerdo a cada género,

que se corresponden con los ideales de masculinidad y feminidad. Así, por ejemplo, se reparten los roles de pasividad y actividad, relegando a las mujeres al primero -vinculados a la idea de sumisión- y encasillando en el segundo a los hombres, en relación a la fuerza y la virilidad.

En el caso relatado, la causalidad impuesta por el régimen cis-heteronormativo queda claramente definida: el hecho de la separación binaria entre cuerpos, la reducción de los cuerpos feminizados a una capacidad reproductiva –dejando en claro que la identidad de las mujeres debería regirse por características biológicas, reduciendo el grupo de estas a aquellas cis-género cuya posibilidad de gestar se da por sentada- y el desobligar a las masculinidades de la responsabilidad y el cuidado en las relaciones sexuales. Estas resultan marcas del discurso patriarcal que si bien no fueron explícitas no pueden pasar inadvertidas en el análisis.

Ahora bien, aunque el discurso patriarcal se impuso fuertemente en aquel entonces, no quiere decir que no hayan existido otros que combatieron su opresión avasallante. De acuerdo con Roig (1982) todo discurso “supone un «discurso contrario», potencial o actual. La diferencia [...] es básicamente de naturaleza axiológica” (p. 135). Es decir que siempre encontramos una contraparte discursiva, que nace de supuestos diferentes y que por lo tanto, nos puede remitir a crear otras realidades. Como tal discurso contrahegemónico remitiré al feminismo latinoamericano.

El feminismo latinoamericano y la ESI

Los feminismos resultan movimientos políticos complejos, que responden a las necesidades de las mujeres y disidencias sexo-genéricas en un contexto y espacio determinados. Así, el feminismo latinoamericano debe entenderse como “proyecto político de las mujeres y como movimiento social, a la vez que como teoría capaz de encontrar el sesgo sexista en toda teorización anterior o ajena a ella” (Gargallo, 2004, p. 35), como aquellas voces que retomaron los hitos políticos feministas de los países angloparlantes como antecedentes para su lucha particular, la de un territorio colonizado, oprimido por el sistema capitalista. Los aportes de este feminismo representan un análisis de la propia alteridad, lo que “aporta a la historia y a la filosofía latinoamericana una visión global de la diferencia, una visión desde otra realidad que la dominante. E implica que el «afuera» político de las mujeres está dentro del orden patriarcal” (Gargallo, 2005, p. 18). Así, el feminismo latinoamericano, en su denuncia de la violencia sistemática que atraviesan los cuerpos feminizados desde el patriarcado y en su articulación específica en América Latina, se presenta como contracara del discurso patriarcal. Este último predomina en las escuelas y estructura toda su realidad, desde los contenidos del currículum hasta las expectativas que se depositan en los cuerpos

de acuerdo a su interpretación como hombre o mujer. Ahora bien, denunciar estas disposiciones de poder en las instituciones educativas implica dar cuenta de

[...] la parcialidad de una visión de la educación que se autodenominaba neutra y universal pero que en realidad tenía rostro, forma y origen masculinos. Con el concepto de androcentrismo, se explica la ausencia de las mujeres no solo como un problema de injusticia social basado en el sexo, sino como la consecuencia de una tradición histórica que ha elevado arbitrariamente lo masculino a la categoría de universal, creando así un orden simbólico [...] que define lo femenino como derivado, subordinado, inferior, complementario (Jaramillo Guijarro, 2002, pp. 124-125)

La educación, pensada en nuestro país desde sus orígenes como una herramienta para homogeneizar a la sociedad hacia un modelo de ciudadano en particular, debe revisar sus propios supuestos androcéntricos –en donde el Hombre se plantea como referente de cualquier producción intelectual al mismo tiempo que relega a los cuerpos-otros al lugar de pura negación de sí mismo- para comenzar a funcionar como una herramienta crítica de liberación. La propuesta que aquí se realiza para ello resulta la educación feminista.

Una educación feminista debe aportar a la tarea de “construir conciencias y praxis críticas que [...] promueva compromisos activos por participar de la transformación de las desigualdades sociales en pos de un mundo más justo y vivible para todas las personas” (Troncoso et al., 2019, p. 12). Para alcanzar tal realidad es necesario que en las instituciones educativas cuestionemos y reflexionemos, de manera colectiva, sobre la distribución desigual de poder por sexo y los privilegios de raza y clase, intentando romper el círculo de reproducción del que es cómplice la escuela.

Podemos definir los esfuerzos de la educación feminista en cuatro puntos: en primer lugar, intenta alcanzar una educación anti-patriarcal, que cuestiona los mandatos hegemónicos de masculinidad; en segundo lugar, busca recuperar la historia de las mujeres y sus saberes, que ponen en discusión al sistema androcéntrico; en tercer lugar, educa masculinidades contrahegemónicas, que den cuenta de que el machismo también afecta a los hombres; finalmente, se esfuerza por alcanzar una educación que reivindique los afectos y los cuidados, ofreciendo alternativas para pensar nuestros vínculos desde la libertad y la igualdad (Rodríguez, 2022, p. 13).

En relación a esto, podemos afirmar que la ESI resulta una propuesta de educación feminista. La Educación Sexual Integral se establece como ley 26.150 en nuestro país en el año 2006, garantizando el derecho de todos los estudiantes a recibir una formación integral de la sexualidad, involucrando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Se plantea como un eje transversal que debe atravesar los contenidos obligatorios de todas las asignaturas de un plan de estudios. Así, pretende brindar una perspectiva de género y dar cuenta de cómo esta resulta necesaria en todos los niveles y espacios educativos. En este

sentido, propone revisar nuestros supuestos sobre la sexualidad para ofrecer alternativas más libres sobre cómo establecer relaciones con otros –amistades, relaciones sexo-afectivas-, el cuidado del propio cuerpo y de los otros, la forma en la que forjamos nuestras identidades –mandatos de género, ideales de feminidad y masculinidad- dando cuenta de que otras formas de presentación de género y/u orientaciones sexuales son tan válidas como la cis-heterosexualidad puesto que los aspectos biológicos no determinan nuestra identidad, haciendo hincapié en la construcción cultural del género. La meta de la ESI resulta entonces posibilitarles a los estudiantes otros imaginarios sociales, en donde cada uno es respetado por sí mismo, en donde no es necesario seguir reproduciendo actitudes violentas –como en el caso de las masculinidades y la imposición de la virilidad, la fuerza, la insensibilidad- para ser respetado. Así, la Educación Sexual Integral intenta resaltar, en cada ámbito de las instituciones educativas, que todos somos iguales y que merecemos el mismo respeto.

La igualdad como base para la emancipación

Dado que no podemos pensar a la ESI sin asociarla a la búsqueda de la igualdad, retomo la propuesta de Simón Rodríguez. Para este maestro, todos somos iguales desde nuestro nacimiento, por lo que la educación tendría a esa igualdad como punto de partida y no de llegada. La escuela no debe homogeneizar a los cuerpos, sino garantizar que la igualdad que nos es propia se mantenga. Por esto, el pueblo entero debe ser educado, un pueblo “en el que todos piensan en todos y no en sí mismos. Nadie es educado en una sociedad en la que hay gente, aunque sea una única persona, sin educación” (Kohan, 2013, p. 84). En este sentido, la educación debe ser, necesariamente, para todos y “el supuesto que subyace a este principio es el de que todos son igualmente capaces de aprender” (Kohan, 2013, p. 85). Conforme a esta idea, considero que la ESI busca reivindicar esa noción de igualdad, en donde todos podemos ser realmente iguales y libres, sin que tal noción esté limitada por un tipo de identidad sexo-genérica que funcione como meta a alcanzar, siendo la educación el medio ideal para recuperar tal situación.

Entonces, si mediante la ESI podemos alcanzar aquella igualdad que nos es propia, pero que el patriarcado nos ha arrebatado, también podemos pensar en esta ley como nuestra posibilidad de emanciparnos del orden patriarcal en general, en tanto que plantea una realidad alternativa a la relación binaria y opresiva entre hombres y mujeres. De acuerdo con Dussel et al. (1981) “del hecho mismo de la realidad de la dominación, surge la posibilidad de la liberación” (p. 97). Así, afirmar mediante la ESI que existe una subordinación de las mujeres y disidencias nos brinda el primer paso para liberarnos de tal opresión.

Una vez reconocida la situación en la que nos encontramos, seremos capaces de proponer nuevas formas de relación, alternativas más libres para pensarnos como hombres, mujeres o incluso por fuera de ese binomio, en tanto que “la conciencia oprimida en un mundo

periférico [...] puede, por eso mismo, como alteridad arrojada fuera de la historia universal, proponer categorías integradoras realmente ecuménicas” (Dussel et al., 1981, p. 99). Finalmente, podemos decir que la ESI tiene su poder fundamental en el acto de involucrar a todo el estudiantado y al personal que trabaja en las escuelas en el proceso de reflexión de nuestras prácticas, ya que hace prevalecer “la idea latinoamericana de que la liberación es siempre un hecho colectivo, que engendra en el sujeto nuevas formas de verse en relación con otros sujetos” (Gargallo, 2004, p. 27). La ESI resulta entonces, no sólo un derecho sino también una herramienta que nos permite garantizar la igualdad y la emancipación de un sistema opresor, tanto de parte de las mujeres y disidencias como de los mismos hombres, en tanto que

La unidimensionalidad de la violencia impera desde el neolítico entre nosotros. ¿Por qué? Porque en el neolítico los hombres, para vivir debían cazar y para cazar se necesitaba fuerza y destreza; éstas las tenía el “macho”, el varón. Ese cazador se transformó después en cazador de hombres, y ese es el guerrero, y cuando el guerrero se vuelve un poco más culto se llama militar; de tal manera que estamos en el neolítico todavía, porque si necesitamos armas para hacer entender nuestras razones, quiere decir que estamos cerca del tiempo de los colmillos de los leones [...] Todavía estamos en la etapa de la virilidad como fuerza bruta, como violencia (Dussel, 1990, p. 24)

La ESI permite dar cuenta de que la lucha contra el patriarcado no corresponde solamente a los cuerpos feminizados, que si bien reciben una opresión directa, no resultan el único objetivo de este. Entender que también afecta a los hombres en la forma en la que se les exige utilizar sus cuerpos y estructurar sus identidades –desde la violencia, la fuerza bruta– es el primer paso para movilizar a la sociedad en su conjunto hacia la acción colectiva, en donde el género deje de funcionar como categoría válida para restringir la libertad y la igualdad de los cuerpos.

Conclusiones

El patriarcado resulta un sistema de opresión que circula, aún hoy, en los discursos escolares. Sea como en mi caso, de aquella clase de educación sexual reduccionista, o en los contenidos que se dan en las aulas, el discurso político patriarcal deja en claro su poder reproduciendo las demandas de la matriz cis-heteronormativa para determinar la inteligibilidad de los cuerpos. Dando cuenta de que existen discursos contrahegemónicos que podemos retomar para pensar una realidad alternativa, recuperé la educación feminista. Esta, como movimiento político y como propuesta académica, nos permite crear nuevas prácticas que cuestionen la lógica androcéntrica que rige nuestra sociedad. Allí, encontramos el caso de la ESI, ley que garantiza que todos los estudiantes puedan conocer otras formas de relacionarse con les otros, desde el respeto y la libertad. Al cuestionar el machismo y las

masculinidades hegemónicas, dar cuenta de la construcción cultural del género y revisar los privilegios de clase y raza, la ESI nos permite liberarnos de tales condicionamientos y recuperar la igualdad que nos pertenece por nuestra mera existencia. A partir de esta igualdad, seremos capaces de utilizar la ESI para proponer nuevos discursos, nuevas categorías que rijan nuestra realidad de forma tal que se reivindiquen los afectos y podamos emanciparnos del régimen patriarcal que oprime nuestras vidas. Explicitar la importancia de la ESI nos permitiría alcanzar futuros más amables, más libres, en donde todos podamos vivir siendo nosotros mismos, terminando con los abusos y las muertes que este sistema no deja de producir.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Dussel, E., Miró Quesada, F., Roig, A., Villegas, A., & Zea, L. (1981). Declaración de Morelia: Filosofía e independencia. En A. Roig, *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina* (pp. 95–101). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades/Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos.
- Dussel, E. (1990). *Liberación de la mujer y erótica latinoamericana*. Nueva América.
- Gargallo, F. (2004). *Las ideas feministas latinoamericanas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gargallo, F. (2005). La historicidad de las ideas feministas en América Latina. *Archipiélago, Revista Cultural de Nuestra América*, 13(49), 17-20.
- Jaramillo Guijarro, C. (2002). Hacer educación en femenino. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (22), 121–131.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Miño y Dávila Editores.
- Radi, B. (2020). Notas (al pie) sobre cisnormatividad y feminismo. *Ideas: Revista de Filosofía Moderna y Contemporánea*, (11), 23-36.
- Rodríguez, M. (2022). Feminismo: origen de la revolución educativa. *Ágora UNLaR*, 7(16), 9-18.
- Roig, A. (1982). Propuestas metodológicas para la lectura de un texto. *Revista del Instituto de Investigaciones Sociales, IDIS*, (11), 129-138.
- Troncoso, L., Ulloa Sanmiguel, F., & Zúñiga Urbina, E. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15.

La escuela un espacio de todos-as: vivir con otros-as es oportunidad de aprender cuidando-nos

Patricia Tobal
Jorge Caloso
Mariana Flores
Alejandra Riveros

Escuela Ciudad Del Sol- Educación inicial y primaria⁶⁷

Introducción: El proyecto Institucional “ESI y Convivencia”

Desde sus inicios en la conformación de la escuela Ciudad Del Sol está en la cultura de la misma, escuchar a los niños como brújula de nuestras prácticas educativas basadas en paradigmas constructivistas y sociales, cooperativistas e inclusivos. También desde el acompañamiento y asesoramiento de profesionales del Equipo de orientación escolar⁶⁸ con una formación psicoanalítica, que propician abordajes que alojan a los niños y familias en sus singularidades y diversidad.

La convivencia en nuestra escuela es concebida como una construcción y un desafío que, aún con su malestar posible, es una oportunidad para el trabajo institucional en los procesos psico-socio pedagógicos que atraviesan a todos los actores y niveles como un eje transversal. Socializar un modo de abordaje escolar institucional de la convivencia, en sus nuevos y viejos desafíos, desde el Proyecto Institucional de la Educación sexual Integral y la convivencia nos permite el trabajo en red con la articulación y corresponsabilidad entre los diferentes actores institucionales. Esto conlleva el abordaje socioeducativo y compromiso conjunto de la convivencia como un espacio en construcción que favorezca y habilite el progresivo ejercicio de una ciudadanía crítica.

En lo concerniente al Proyecto de Convivencia se inició de manera espontánea en nuestras prácticas y cultura escolar como modalidad en el trabajo con los grupos áulicos. Desde su implementación con mediación escolar, lo titulamos: Conversar hasta entendernos. Luego, con la formalización de la ley de ESI N° 26.150 que establece el derecho de los educandos a recibir y garantizar la educación sexual integral, toda la comunidad educativa se abocó a continuar en la progresiva sistematización y profundización del Proyecto Institucional que denominamos “Entretejiendo lazos de diálogo, cuidado y mutuo respeto”, el cual incluye a la Convivencia entre sus cinco ejes. Desde la especificidad de algunos de sus contenidos la ESI se articula la psicóloga, Lic. Mariana Flores, como un eslabón más de la cadena de

⁶⁷ La escuela Ciudad Del Sol es una institución de gestión privada, cuya entidad propietaria es la Cooperativa de Trabajo Ciudad Del Sol Ltda. Está conformada por tres niveles educativos, en turnos mañana y tarde: nivel inicial, primaria y secundaria. El equipo directivo de Nivel Inicial y Primaria está conformado por la Lic. Patricia Tobal como directora y los vice directores Prof. Anabela Fuentes y Prof. Jorge Calosso. El equipo de apoyo y Orientación está integrado por Lic. Gabriela Molina (psicopedagoga) y Lic. Mariana Flores (psicóloga).

⁶⁸ El equipo de Apoyo y Orientación escolar está conformado por la Lic. Gabriela Molina (psicopedagoga) y la Lic. Mariana Flores (psicóloga)

actores y acciones para la elaboración y reflexión conjunta de dicho proyecto, modalidades y estrategias simultáneas de intervención grupales e individuales. Sus intervenciones se comienzan a realizar, a partir de dicho rol, en un espacio creado por la misma desde el 2011, con modalidad de talleres de reflexión en los grupos de 1° a 6° grado, siendo parte de un eslabón más de una cadena o red que podríamos llamar una práctica colaborativa entre varios desde la transdisciplina. Aquellos talleres surgen de la conversación como modo de tratamiento para orientarnos en la lectura de las urgencias, emergentes de los grupos y de sus necesidades en nuestras intervenciones psicosocial educativas. En dicha red los adultos, desde su lugar y rol activo, construyen respuestas que acompañan las trayectorias escolares como también a las familias, buscando la implicación y responsabilización progresiva de nuestros alumnos/as en su deseo de aprender, resolver problemas, desarrollar sus posibilidades; crecer con un pensamiento crítico asentado en el ejercicio creciente de sus derechos.

En el aula, cada docente toma las diferentes capacidades que suponen la puesta en marcha de dichos aspectos y de los contenidos específicos que posibilitan su despliegue. Asimismo, elabora proyectos, secuencias con estrategias, donde las capacidades cobran vida haciendo una apuesta para que se tornen significativas para los alumnos, abordándolas en diferentes momentos de la rutina, a lo largo de todo el ciclo lectivo de manera transversal y de un modo dinámico e integral. En el momento requerido lo concerniente también, a las problemáticas surgidas en lo cotidiano en torno a la convivencia o a las inquietudes planteadas por los alumnos. Cuando la docente lo cree necesario, solicita alguna intervención más específica del Equipo de Apoyo y Orientación trabajando con el mismo la estrategia individual y/ o grupal que sea más conveniente. Dentro de este entramado de articulación y estrategias interviene el equipo directivo que aloja a los alumnos, escuchan y convocan a la reflexión, búsqueda de auto implicación y alternativas de resolución. Todo esto como parte del proceso de la evaluación formativa, del acompañamiento en la construcción de los procesos psico socioeducativos y de formación integral.

A veces, ingresa al aula la Lic. Flores, sumándose al trabajo con docentes desde la interdisciplina y con el grupo según sus necesidades y emergentes a lo largo del año; tomando sus intereses grupales e individuales como sus inquietudes y / o diagnósticos que toman la forma de interrogantes (no de etiquetas) a desplegar y resolver. Dicha lectura nos permite luego poner a conversar lo que circula y es necesario abordar entre todos para una formación integral enlazando lo leído con otras instancias desde los talleres con las familias.

Desarrollo: El Taller, “Cuidados en juego”

El vivir con otros requiere la reflexión, la búsqueda de respuestas a interrogantes, a veces presentados en actos, sobre cómo cuidarse y cuidar o al menos no dañarse ni dañar;

la orientación es la de ir respetando y respetándose, aceptando la diversidad de la cual todos somos parte desde nuestro rol y subjetividad, promoviendo un clima escolar propicio y poniendo en acto o liberando en los/las alumnos-as el deseo de aprender y crear.

Con respecto a la ESI y la convivencia, se pueden concebir estas dimensiones en su intersección, en sus relaciones y límites. Pensamos la sexualidad como aquello que revela en la subjetividad el modo más singular de ser, lo más íntimo, privado y único de cada niño-a y por el otro lado a la convivencia en tanto público por el lazo con el otro, su relación. En los límites, tomando en cuenta esta intersección entre lo privado y lo público se encuentran las diferencias, los malos entendidos, la diversidad y la búsqueda de los acuerdos. Cada uno en su proceso deberá responsabilizarse, cuidar y aprender a cuidarse mediante el respeto mutuo y el cumplimiento de los acuerdos escolares de convivencia.

Como ejemplo de algunos de los talleres de reflexión, tomaremos un recorte de 6' grado, que se llevó a cabo y entrelazó con la docente Alejandra Riveros.

Cada taller se puede pensar desde tres momentos no cronológicos sino lógicos: momentos de ver (malestar, inquietud, perplejidad, actos), comprender y concluir.

El Título del taller en este recorte, "Cuidados en juego", surge luego de leer algo allí, a posteriori y de lo que se pudo elaborar en el mismo por cada aporte de los alumnos-as, a modo de interpretación. En este momento la docente escucha el malestar que traen los niños/as de los que se hacen eco algunos padres: el maltrato en el uso del WhatsApp, videos intimidantes o situaciones que pueden llevar al ciberacoso que luego resuena en el ámbito escolar. Dentro del dispositivo de conversación, como parte del trabajo de los equipos de orientación, se buscan las estrategias pedagógicas y psicosocial afectivas junto a los directivos y docentes desde el trabajo en red. La docente realiza una secuencia didáctica del uso de la comunicación y las redes; el cuidarse y cuidar al otro como experiencia de aprendizaje continuo, considerando los cambios y discontinuidades que trae la pubertad, que interpelan a nuestros/as alumnos-as en este momento particular y atraviesa sus preguntas, aprendizajes, obstáculos y malestar como desafío y oportunidad para leerse.

La Lic. Flores, articula el taller de reflexión en la transversalidad dentro de esa trama particular de secuencia didáctica. Toma como eje del valor de la afectividad y el derecho a ser protegido en el uso y cuidado de los dispositivos y redes virtuales. Surgen pautas o normas que regulan esa convivencia acotando el malestar e introduciendo distancia entre los deseos y su realización, entre la satisfacción inmediata del impulso y su aplazamiento en busca de nuevos modos más significativos. No se trata sólo de conceptos sino de sus ecos o resonancias e implicancias. Cabe aclarar que en estas pautas se abordan los ACE (acuerdos escolares de convivencia). Luego de lo abordado en forma grupal, la psicóloga pregunta quiénes quieren hablar de un modo privado y se anotan los que lo deseen. En una intervención individual se toma así lo personal.

En una acción concomitante y sucesiva se elabora un comunicado escrito a las familias según el nivel (primario en este caso) con el objetivo de enunciar nuestra preocupación sobre algunos aspectos que vienen surgiendo en el uso de las redes. También en la búsqueda de continuar cerca en el trabajo conjunto como parte de los acuerdos escolares de convivencia para poder estar disponibles, en cómo ayudarlos a regular /se y cuidar/se en una era digital. A posteriori, se hace un conversatorio con padres a cargo de las profesionales del equipo, en este caso a partir de un vídeo, sobre el uso de lo virtual en la soledad de los chicos, en torno a juegos y videos, que los ponen particularmente inquietos o con juegos que no son juego. El taller de padres también fue titulado “Cuidados en juego” atendiendo a su potencia, pertinencia y la corresponsabilidad en su co- construcción. Atentos a las inquietudes que surgen de las familias, damos un lugar y escucha para seguir acompañando a nuestras infancias. Según los momentos y necesidad de intervención se implementa el abordaje y dispositivo particular que requiera cada niño, se convoca a los padres con los equipos y/ o a profesionales externos. En situaciones de complejidad se actúa según el protocolo vigente⁶⁹.

Volviendo al taller “Cuidados en Juego “de este relato, planteamos tres momentos no cronológicos sino lógicos: momentos de ver, comprender y concluir.

Primer momento: el momento de “ver” se presenta ante una serie de emergentes que toman la forma de signos a interrogar, a abrir a la dialéctica de la palabra y la escucha. En este grupo la problemática se plantea precisamente en el momento de la convivencia en oportunidad de querer jugar juntos o en trabajos en equipo; de opinar y tener que escucharse. Se tratan mal, no se escuchan, hablan todos juntos, se pelean en los juegos o en el trabajo en equipo, hacen trampa; no obstante, a la hora del recreo buscan juegos que implican jugar juntos, algo que se presenta paradójicamente. El desencadenante viene por maltratos dentro del grupo de WhatsApp que el grado tiene y que se había creado con el fin de hacer la campera. Si bien se produce fuera de la escuela entre compañeros, es una madre quien plantea su preocupación a la docente. Conversando en equipo, la docente arma una secuencia en torno a los usos de los dispositivos y sus aplicaciones. En esta se ubica como una aprendiz, a modo de estrategia, en relación a usos cotidianos y familiares de las mismas y qué función cumplen con la información que le aportan. En su despliegue con los alumnos/as aparece el malestar, que se manifiesta desde el anonimato, sin responsabilización, ni registro por parte de algunos, de los efectos e implicancias de su uso inadecuado.

En un segundo momento, se incluye la psicóloga incorporándose en la conversación con la docente tomando dicho uso en relación con la afectividad y sus consecuencias.

⁶⁹ Resolución N° 6515-ME-2017

Respecto a qué juegos, no todo es juego. Lo virtual también es parte de la realidad y tiene consecuencias, entonces qué cuidados en juego. Se plantean aspectos relacionados a la pubertad y las coordenadas de la época, la soledad frente a las pantallas y la búsqueda en ellos de un otro, una respuesta a sus inquietudes, o algún partenaire de juego o amistad que no logra la fuerza del encuentro. Momento en que se produce el despliegue o desarrollo de la toma de la palabra interrogando a cada uno de los alumnos sobre dichos signos y se comienza a leer como en un texto lo no dicho. Todos quieren participar, pero sin entrar en la renuncia que también implica dar lugar al otro, en los límites y las normas que ordenan una relación que de lo contrario queda en un lugar arbitrario y antojadizo. Normas que en tanto se hacen visibles les permiten salir de esa dualidad de tú o yo para construir un nosotros, amparados en dichas normas o límites que pueden ahora interiorizar como pacificadoras y que resguardan a todos. En ese momento (previamente a haber escuchado a la docente en dichos indicios, antes de entrar, se selecciona algún cuento, video o lista de intereses que manifiesta la problemática planteada). Ante el mismo se produce un silencio y luego resonancias; identificaciones que suscitan su interpretación por cada alumno que se hace eco. Se identifican con el primer momento y expresan que desean lograr en el segundo. Se les propone que enuncien de modo escrito de qué modos podrían lograrlo sin terminar lastimados o enojados. Este sería el momento de comprender y buscar respuestas o soluciones que les permita salir de la repetición que interfiere con la tarea y el deseo de aprender.

En un tercer momento se produce mediante la producción lograda, el momento de concluir, que da una solución posible al malestar que interfiere con la tarea y el bienestar de sentirse partícipes del trabajo y la convivencia. A lo cual escriben pautas o normas que regulen esa convivencia acotando el malestar e introduciendo una terceridad. Luego de lo abordado se pregunta quiénes quieren hablar de un modo privado y se anotan los que lo desean. En una intervención individual se toma así lo particular de cada sujeto. Seguimos ahora trabajando desde un deseo decidido y en el convencimiento de profundizar y hacer carne en dicha articulación y práctica el proyecto sintiéndonos amparados y apoyados como institución en el marco normativo vigente tanto a nivel internacional, nacional y provincial.

Conclusiones

Coincidiendo con la mirada de “Pensar la Escuela desde la Pedagogía del Cuidado” del Ministerio de Educación de la República Argentina (2023), cuidar es educar y educar es cuidar, construir vínculos pedagógicos habilitantes a partir de la construcción de la confianza y el respeto. Es crucial crear lazos que permitan la resolución de conflictos a través de la participación en espacios institucionales democráticos, que alojen y acompañen las trayectorias de los alumnos-as en la transmisión de valores socioculturales que formen para

la vida desde una ética de la palabra y de los derechos. Creemos que estamos orientados en los tiempos que apremian y seguimos ahora trabajando desde un deseo decidido, en el convencimiento de profundizar y encarnar en dicha articulación epistémica, lógica y práctica este proyecto sintiéndonos amparados y apoyados como institución en todo un marco normativo que protege a nuestras infancias. Convencidos desde nuestra trayectoria como recorrido institucional de más de treinta años que cuidar es aprender y viceversa y que los grandes proyectos no se hacen solos, sino que desde lo que nos une y hace comunidad (como unidad), nace la fuerza.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. Bollini, P. Enriz, N. Palazzolo, F & Shlusseblum, C. (2021) *Pedagogía del Cuidado. La construcción de la cultura en la escuela actual*. Buenos Aires. La Crujía.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Consejo Federal de Educación. (2016) Resolución N° 311. Anexo I, II, III, IV. Bs As
- Faur, E (2017). ¿Cuidar y educar? Hacia una pedagogía del cuidado en *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*, 87-114. HomoSapiens Editores.
- Redondo P. y E Antelo (Comps.).(2017). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*, 87-114. HomoSapiens Editores.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Buenos Aires.
- Ley N°26.061 (2005). Protección integral de los niños-as y adolescentes. Bs As
- Ley Provincial de Educación (2015) N° 1327 H. Poder ejecutivo Provincial. San Juan
- Ley Provincial N° 1819 H (2018). Adhiere a la Ley Nacional N° 26.150 ESI. Poder legislativo Provincial. San Juan
- Ley Nacional N° 26.150 (2006). Educación Sexual Integral. Poder legislativo Nacional. Bs As
- Ministerio de Educación (2017). Resolución N° 6515/17. Protocolos de actuación ante situaciones complejas. San Juan
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2023). *Pensar la Escuela desde la Pedagogía del Cuidado*.
- Ministerio de Educación (2017). Resolución N° 6515/17. Protocolos de actuación ante situaciones complejas. San Juan
- ONU (1989). Convención de los derechos del niño y el adolescente.

Intervenciones para pensar en plural, la construcción de la autoridad escolar en contextos de desinstitucionalización

Analía Videla
María Ivana Soler
Rebeca Varas

Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Introducción

El estudio en curso consiste en abordar las problemáticas adolescentes y juveniles en escenarios inciertos, productores de padecimientos subjetivos en un importante número de estudiantes de nuestra provincia, que en el transcurso del año 2022 se manifestaron de diferentes modos. Partimos del supuesto de que, en la pospandemia, el retorno a la escolaridad para los y las estudiantes de escuelas secundarias resultó una vuelta con características disruptivas, en las que se pensó que era posible un retorno a la normalización de las rutinas escolares sin mayores inconvenientes. Sin embargo, a lo largo del año 2022, fuimos testigos de una serie de incidentes críticos protagonizados por adolescentes, entre los que se destacan casos de autolesión, intentos de suicidio o suicidios consumados (Olivares, 2024). Uno de estos hechos, en particular, conmocionó profundamente a la opinión pública sanjuanina: el caso de una estudiante de un instituto preuniversitario ocurrido en un espacio público emblemático. Este hecho no solo generó un profundo impacto en la comunidad, sino que también visibilizó la urgencia de abordar estas problemáticas de manera integral.

Estos incidentes comenzaron a difundirse en diferentes medios de comunicación — programas televisivos, radiales y redes sociales—, lo que produjo una movilización en los establecimientos educativos y el estallido de adolescentes y jóvenes que expresaron su sufrimiento en los ámbitos parentales, filiales y educativos. Esto se manifestó a través de protestas estudiantiles colectivas, en las cuales, con sus voces, interpelaron las tensiones presentes en cada escuela. Aunque cada manifestación tuvo una modalidad particular, compartían un denominador común: “sentirse escuchados/as”, “exigir más ESI” y “reclamar una educación que los incluya como sujetos”.

Fue un período de cuestionamientos a un dispositivo escolar agotado, donde quedó en evidencia la necesidad de construir autoridad a través de consensos. Esto permitiría diseñar intervenciones que fomenten el pensamiento plural y fortalezcan a la escuela en su capacidad de construir lazos sociales que funcionen como sostén de la vida y como base para entramados institucionales. Estos, a su vez, deberían promover proyectos que integren el saber-hacer con los afectos, el estudio y el trabajo. Además, se cuestionaron los espacios de formación docente, reflexionando sobre cómo incorporar saberes experienciales

relacionados con las prácticas de cuidado de sí mismos y de otros/as, especialmente en escenarios inciertos y en tiempos alterados.

Al investigar cómo las instituciones interpretan las problemáticas en la vida de adolescentes y jóvenes, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las problemáticas que los/as adolescentes y jóvenes identifican como prioritarias? ¿De qué manera enuncian y tramitan los padecimientos subjetivos en los entramados institucionales? ¿Cuáles son las tensiones generadas entre los requerimientos adolescentes y las demandas institucionales ante problemáticas sociales complejas?⁷⁰ ¿Cómo identifican los/as adolescentes las prácticas escolares-institucionales y las prácticas de cuidado? ¿Qué desacoples pueden observarse en los entramados institucionales situados? ¿Cómo perciben los/as estudiantes la relación entre la familia y la escuela? Estos interrogantes fueron los que impulsaron nuestro proyecto de investigación: *“Problemáticas adolescentes y juveniles en entramados institucionales situados. Investigación-Acción participativa en escuelas secundarias de la provincia de San Juan”*.

A partir de estas preguntas y mediante el análisis de los resultados obtenidos en nuestro estudio, nos proponemos analizar las problemáticas juveniles en entramados institucionales situados, centrándonos en un contexto específico de escuelas secundarias de la provincia de San Juan. Paralelamente, se elaboran dispositivos de intervención y análisis institucional ajustados a las demandas identificadas en las escuelas seleccionadas.

Planteo teórico-metodológico

Existen diversos estudios sobre la problemática del suicidio y la autolesión en adolescencias y juventudes (Kaplan y Szapu, 2019; Paniagua et al., 2014), que, a través del uso de entrevistas y encuestas, buscan determinar el problema de raíz y, en ocasiones, proponer intervenciones efectivas. En este trabajo, en el contexto de la pospandemia, hablamos de “intervenciones” por varias razones. En primer lugar, no se trata de un trabajo meramente observacional, sino de una participación activa que busca generar reflexiones en las prácticas educativas y en la dinámica institucional. En segundo lugar, hablamos de “pensar en plural” porque aludimos a la necesidad de abordar las prácticas educativas desde una perspectiva colectiva. Se trata de fomentar un diálogo que incorpore diversas voces, tanto de directivos como de docentes, familias y estudiantes. En tercer lugar, nos referimos a “contextos de desinstitucionalización” porque hacemos alusión a un proceso en el que las instituciones educativas enfrentan una crisis de sentido, una pérdida de normas claras y un

⁷⁰ Las Problemáticas Sociales Complejas, prorrumpen en un mundo en el cual el mercado aparece como gran disciplinador, en el que el orden simbólico y real de la vida cotidiana se presenta como efímero y sin sentido, dentro de un contexto donde emergen una serie de derechos subjetivos <con grandes dificultades para alcanzarlos>, en un marco de crisis del Imperativo Categórico Kantiano. (Carballeda, 2008, p. 1-2).

debilitamiento de su rol tradicional. En este sentido, los procesos de desinstitucionalización se acompañan de problemáticas sociales complejas, dadas por “la tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas en un escenario de incertidumbre, desigualdad y posibilidades concretas de desafiliación” (Carballeda, 2008, p. 1).

El estudio se llevó a cabo en colaboración con instituciones educativas de nivel secundario de la provincia de San Juan, una en zona céntrica y otra en zona de frontera, donde se trabajó con estudiantes, docentes y directivos.

Durante el año 2023, a través del diálogo establecido con la Dirección de Área de Nivel Secundario (Orientada y Artística) del Ministerio de Educación, ingresamos a los establecimientos educativos del Gran San Juan (Capital y Pocito) y de los departamentos alejados (Calingasta y Valle Fértil). A partir de ello, el proceso de investigación se desarrolló sin obstáculos significativos. En el año 2024, nos encontramos tramitando nuevamente permisos a nivel ministerial para elaborar dispositivos de intervención desde la Investigación-Acción participativa en una escuela de nivel secundario ubicada en la capital de San Juan.

Resultados y Discusión

Podemos afirmar que, en el material recabado en las escuelas, persiste la irrupción de situaciones emergentes vinculadas a la convivencia escolar y a las formas en que se construyen las relaciones de autoridad entre los diversos actores institucionales (equipos directivos, profesores/as, preceptores/as, personal de apoyo escolar y familias).

A su vez, observamos que, si bien las escuelas secundarias de la provincia se rigen por la *Guía de Procedimientos ante situaciones de violencia* (Res. 6515-ME-2017), predomina la ausencia de dispositivos y estrategias en los establecimientos educativos que permitan identificar las condiciones y consecuencias de abordar la salud mental de los y las estudiantes en tiempos alterados, especialmente después de la pandemia de COVID-19.

Desde una metodología participativa basada en la investigación-acción, hemos trabajado con consignas que promueven el armado de escenas de la vida cotidiana. Entre las situaciones cotidianas que tensionan los vínculos de alteridad, identificamos:

Docentes con dificultades para manejar el aula: Los/as estudiantes suelen dispersarse, levantarse en cualquier momento, jugar entre ellos y les cuesta mantener la atención. Los/as docentes trabajan principalmente con quienes los siguen.

Dificultades para sostener el diálogo entre docentes: En sus relatos, los y las docentes, hacen referencia a las dificultades actuales, para trabajar con los/as estudiantes que: “no prestan atención” “están todo el tiempo mirando el celular” o “pidiendo permiso para salir del aula” a esto se agrega la falta de diálogo entre colegas”. Las condiciones de trabajo docente, que suelen ser devastadoras, tienen que correr de una escuela a otra, para

sobrevivir. En este contexto, cada vez resulta más difícil promover espacios de encuentro para repensar qué sucede en los vínculos entre pares, cómo establecer lazos intergeneracionales, que posibilidad existe de construir encuentros que para pensar las diversas problemáticas docentes, sin tener que comprometer la propia salud física y/o mental.

Parentalidades sufrientes: Madres y padres, al ser citados por las autoridades, llegan desbordados emocionalmente, “funcionando en espejo de dolor, rabia y abandono”, lo que les impide escuchar o mirar a sus hijos/as, así como atender las problemáticas planteadas por los directivos.

Por lo tanto, nos interesa destacar algunas herramientas conceptuales con las que operamos. Cuando hablamos de “intervenciones”, nos referimos a “un dispositivo de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas que surgen de distintas formas comprensivas y explicativas, no solo de los problemas sociales, sino de las instituciones en sí mismas” (Carballeda, 2008, p. 5). La facilitación del diálogo implica pensar en plural, es decir, “pensar siempre con otro diverso, compartiendo una idea que necesita ser interpelada y confrontada, con ‘certezas’ que deben ser cuestionadas” (Conde y Muños de Toro, 2022, p. 8).

Tal como lo hemos planteado, nuestro objetivo es diseñar intervenciones que propicien el diálogo, interpelen y ayuden a cuestionar certezas vacías de sentido. La noción de autoridad habilitante (Greco, 2012, 2015) resulta clave para trabajar en la construcción de otros modos de autoridad, que no es necesariamente jerárquica, sino asimétrica y, a la vez, generadora de posibilidades. Esta autoridad, alejada del mero dominio y la obediencia, contribuye a una exploración colectiva que dirige la mirada hacia la autoridad misma y la institución que la sostiene (Greco, 2022).

Intervenciones desarrolladas

El primer encuentro consistió en una actividad grupal en la que participaron directivos, docentes y estudiantes de cuarto y quinto año de una escuela secundaria de la capital de San Juan, junto con integrantes del proyecto de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA). Se llevó a cabo una actividad, cuyo propósito fue el armar escenas educativas en las que confluyen trayectorias de los diferentes personajes que participan (Nicastro y Greco, 2012). Para el armado de estas escenas se combinaron elementos musicales, dialógicos y corporales, entre otros. Una de las propuestas, denominada “Imagen inmóvil-fotografía”, consistió en que los y las estudiantes pensaran y seleccionaran una “foto o imagen” cotidiana para recrearla corporalmente en grupo, siguiendo los indicadores de familia, escuela y contexto externo.

Al inicio, los y las estudiantes mostraron ciertas resistencias a participar. Sin embargo, uno de ellos motivó al grupo, lo que permitió que, poco a poco, comenzarán a expresarse,

proponer ideas y compartir puntos de vista. Como cierre de la actividad, se les solicitó que escribieran en un afiche temas de interés que les gustaría trabajar con los talleristas en futuros encuentros. Entre las demandas planteadas se destacan escenas escolares referidas a diferentes situaciones: violencia escolar, violencia de género y homofobia. No obstante, al finalizar la jornada, se detectó la desaparición del micrófono de la institución, un hecho que marcó un punto de quiebre en la dinámica del trabajo.

Por solicitud de los directivos de la escuela, en el siguiente encuentro se decidió trabajar con grupos reducidos por curso y dentro del aula. Esta modalidad generó un mayor interés por parte de los y las estudiantes hacia la propuesta. Aunque se les aclaró que no se abordarían las temáticas previamente demandadas debido al incidente del micrófono, mostraron disposición para reflexionar sobre lo ocurrido. Consideraban que este tipo de situaciones sucedían con frecuencia y coincidían en la necesidad de trabajarlas para comprender la sustracción del micrófono como un emergente escolar que requiere ser abordado.

En un segundo encuentro, el equipo de la facultad trabajó con estudiantes organizados en pequeños grupos, reunidos en las aulas, abordando temáticas que los interpelaban directamente. Durante la jornada, se implementó una dinámica en la que respondieron preguntas de forma anónima por escrito. Posteriormente, la tallerista leyó en voz alta las respuestas, lo que generó un clima de atención y curiosidad en el grupo. Los y las estudiantes mostraron interés por identificar quién había escrito cada reflexión, demostrando no sólo curiosidad, sino también un profundo respeto y valoración por las opiniones de sus compañeros y compañeras. Esta actividad reforzó la cohesión grupal y destacó la importancia del diálogo y la empatía en el espacio educativo.

A partir de lo ocurrido en el primer encuentro, en el segundo encuentro se reflexionó sobre el incidente, intentando indagar en las problemáticas subyacentes al robo. La pregunta guía fue: *¿Qué hay más allá de este hecho? ¿Qué malestares o conflictos no están siendo atendidos?* Algunas de las reflexiones más significativas que nos dejaron los y las estudiantes son:

“Creo que es algo que hay que trabajar. La confianza se deteriora; no hay que normalizar.”

“Pienso que es algo que ha pasado bastante en los últimos años, y es un bajón tener que salir al recreo y estar pendiente de nuestras pertenencias, estando en un lugar en el que “se supone que estamos seguros”.

“Pienso que han normalizado ver algo ‘regalado’, como ellos dicen. Te lo roban y no les importa. Siempre lo hacen, y no da que hagan eso porque ustedes vienen con la mejor y les hacen una maldad.”

“Otro factor que también hay que tener en cuenta es que hay gente muy pobre que vive en villas u otros barrios polémicos. Se juntan a robarle a la gente para, con esa plata, comer o drogarse, o por el simple morbo que ellos dicen: ‘Me hago el piola, soy re piola porque robo’. Son unos irresponsables, ignorantes que quieren pertenecer a un grupo, dejando de lado la moral.”

Es importante destacar que estos dichos deslizan mitos que asocian la violencia, el robo y el consumo de drogas exclusivamente con la pobreza. Silvia Bleichmar (2008) aporta que el desafío en nuestro país no radica en aumentar la seguridad, sino en reducir la impunidad. El problema no es cuántos límites externos imponemos, sino cómo construimos una cultura de seguridad interior basada en la confianza en el semejante. En la escuela, esto se traduce en que el foco no debe estar en la imposición de límites, sino en la construcción de legalidades. Los límites, al ser externos, no educan; aunque a veces sean necesarios como base para establecer ciertas normas. Además, Bleichmar señala que, cuando las palabras no son suficientes, se requiere una mayor contundencia discursiva. Sin embargo, la norma no debe ser arbitraria, definida solo por la autoridad, sino necesaria, basada en una legislación que centre su atención en derechos y obligaciones colectivas: *“te obliga a ti tanto como a mí”*. Este es el gran debate escolar actual, alude a hacer valer la palabra, en su estatuto de prestar acuerdo en respetar aquello que se acuerda entre docentes, estudiantes, directivos. Retomando a Greco (2012, p. 129), sería el modo de construir autoridades habilitantes, que son respetadas por su compromiso entre el decir y el hacer. En el caso de la escuela de referencia un actor con autoridad es la portera de la escuela que entre otras funciones se la conoce por ser quien está dispuesta a brindar un consejo, quien observa cómo llegaron los chicos/as a la escuela, con el plus de preparar tortas fritas, que son muy requeridas entre el personal de la escuela y los chicos/as. Por último, agrega que, al observar a un adolescente o niño en riesgo, la clave para determinar su capacidad de integración en una vida social plena no es su adhesión a las normas impuestas por otros, sino su capacidad de vincularse con las normas de su propio grupo. Esto refleja la importancia de construir legalidades que fomenten la pertenencia y el compromiso colectivo.

En el tercer encuentro, la directora del equipo de investigación y la vicedirectora encabezaron una actividad con directivos, docentes y personal de maestranza. Esta consistió en construir consignas basadas en escenas educativas basadas en dinámicas grupales, corporales y reflexivas. En pequeños grupos, los participantes realizaron la misma actividad que los estudiantes en el primer encuentro, denominada *“Imagen inmóvil-fotografía”*.⁷¹

⁷¹ La consigna apunta a la construcción de una escena educativa, aunque a veces, resulta algo ambiguo hablar de escena, especialmente para el grupo de estudiantes. Al hablar de foto/ imagen se reduce la ambigüedad

También debían pensar y seleccionar una “foto o imagen” cotidiana para recrearla corporalmente en grupo, siguiendo los indicadores de familia, escuela y contexto externo. La actividad se trabajó en pequeños grupos y luego se socializó entre todos los participantes. A partir de estas representaciones, se les preguntó: *¿Qué fue lo más importante que aprendieron en este evento?* Algunas de las reflexiones fueron:

“Me di cuenta de que todos los docentes pasamos por lo mismo, y que si trabajamos en equipo, es mejor.”

“Lo importante es vincularse con los compañeros para trabajar en equipo.”

“A pesar de las diferencias, siempre terminamos aprendiendo desde la percepción del otro, quizás también desde la experiencia que otros ya atravesaron.”

“Tenemos muchas cosas en común y, como parte de una misma comunidad educativa, podemos trabajar juntos para buscar soluciones, crecer y afrontar diversas situaciones.”

“El sentido de pertenencia, poder expresarnos y unirnos como institución.”

Cuestionar severamente a las familias por no proveer sostén, “educación”

En *“La Construcción del Sujeto Ético”*, Silvia Bleichmar (2011) plantea la relevancia de humanizarnos, entender que los sujetos tenemos la responsabilidad de afianzar una legalidad ética en cuanto al reconocimiento de un otro tan humano que requiere dignidad y respeto por sus derechos. Esto requiere la necesidad de “utilizar nuestro tiempo para idear nuevos recursos teóricos y prácticos”. Desde esta perspectiva, proponemos que la Educación Sexual Integral (ESI) puede ofrecer estas herramientas, lo cual implicaría “revisar la teoría misma acerca de las premisas de la constitución subjetiva”. Este enfoque invita a repensar los fundamentos que sostienen la formación de los sujetos, integrando perspectivas más amplias y transformadoras.

Conclusión

A través de nuestro estudio, se evidencia la urgencia de abordar las problemáticas adolescentes y juveniles desde una perspectiva integral, reconociendo que las instituciones educativas enfrentan una crisis de sentido y desinstitucionalización ante problemáticas sociales complejas. La pandemia exacerbó las tensiones preexistentes, dejando al descubierto la necesidad de construir autoridad a través de consensos y no de imposiciones

que de pronto se supera con el pedido de una foto. Entendemos las diferencias de conceptos, pero no urge el tema de contar con escaso margen de tiempo para trabajar tanto con estudiantes como con docentes y preceptores/as.

jerárquicas. Las intervenciones realizadas demostraron que el diálogo y la participación activa de estudiantes, docentes y familias son fundamentales para generar cambios significativos. Sin embargo, persisten desafíos como la falta de dispositivos efectivos para atender la salud mental y la convivencia escolar, lo que requiere una revisión profunda de las prácticas educativas y la implementación de estrategias que fomenten la inclusión y el cuidado colectivo.

En este contexto, la Educación Sexual Integral (ESI) emerge como una herramienta clave para abordar no sólo las demandas explícitas de las adolescencias y juventudes, sino también para repensar la construcción de lazos socio-educativos y las relaciones dentro de los entramados institucionales situados. La construcción de legalidades basadas en la confianza y el respeto mutuo, así como la promoción de un diálogo plural, son esenciales para fortalecer los lazos sociales y transformar las escuelas en espacios de sostén y contención. Nuestro estudio invita a continuar explorando enfoques innovadores, en una mayor cantidad de escuelas de diversos contextos, que integren las múltiples voces de los actores institucionales involucrados/as, con el objetivo de construir una educación más inclusiva y transformadora.

Para concluir, apostamos al acto de investigar, desde el diseño de intervenciones que potencien el pensamiento en plural y el reconocimiento de docentes, preceptores, maestranzas, directivos que encarnen la autoridad habilitante, (Greco, 2022) como un armado que se construye día a día entre quienes sostienen, cuidan y aceptan los desafíos de educar en tiempos de desinstitucionalización social.

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social-violencia escolar* (Vol. 13). Noveduc Libros.
- Bleichmar, S. (2011) *La construcción del sujeto ético*. Paidós. Disponible en: <https://doi.org/ISBN: 978-950-12-4287-4>
- Carballeda, A. (2008). *La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas*. Revista Margen, 48 (7), 1-5. https://www.edumargen.org/docs/curso39-1/apunte04_04.doc
- Conde, G. y Muños de Toro, A. (2022). Cuando la intervención de los equipos de orientación en las escuelas se convierte en potencia para las infancias. En B. Greco (Comp.), *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia* (pp. 7-20). Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad*. Novedades Educativas.
- Greco, M. B. (2015). *Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educativa contemporánea*. Anuario de Investigaciones, XXII, 153-159.

- Greco, B. (Comp.). (2022). *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia*. Homo Sapiens.
- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2019). *Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio*. Psicoperspectivas, 18(1), 42-52. <https://doi.org/> [DOI si está disponible]
- Nicastro, S. y Greco, B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Olivares, A. de los A. (2024). *Percepciones y saberes del suicidio adolescente en el personal de enfermería del servicio de urgencias del Hospital público descentralizado Dr. Marcial Quiroga* [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de San Juan]. Repositorio Institucional de la UNSJ. <http://huru.unsj.edu.ar/handle/123456789/366>
- Paniagua, R. E., González, C. M. y Rueda, S. M. (2014). *Orientación al suicidio en adolescentes en una zona de Medellín, Colombia*. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 32(3), 314-321.

La Guerra y la Convivencia reinterpretadas desde el Malestar de la Cultura Contemporánea: Un Análisis de la Carta entre A. Einstein y S. Freud

Mariano E. Moreno
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

La contemporaneidad como diagnóstico en incertidumbre del hoy en relación crítica con el pasado

La actualidad, el presente que está aconteciendo, la contemporaneidad que está siendo atravesada a la vez que nos remite a un pasado, es el ámbito que habitamos nosotros, los contemporáneos, y debemos obrar en él. Aunque problemático y confuso umbral, tenemos la necesidad de decidir por estar arrojados allí, como dice Giorgio Agamben (2011). Esta pulsión de incomodidad, de incertidumbre, que caracteriza a esta situación limítroficamente aporética que es pensar el hoy, con el mañana, y en reminiscente relación al pasado nos ofrece, además, ofertas, posibilidades, condiciones preliminares y capacidades de transformación al mismo tiempo.

El contemporáneo es actual pero inactual en términos de hacer, estar y pensar, pues para analizar su tiempo, se posiciona en distancia de él. En dicha distancialidad, es que puede no enceguerse con las luces (que puede llegar a haber en la época) y ver las sombras, las tinieblas. Y debe abrazarlas, en una profunda actitud de sospecha. Es decir, “contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo” (p. 15), una actitud nietzscheana intempestiva, un umbral de incomodidad habitacional en el propio presente. La educación no puede prescindir de esta incomodidad a la cual aludimos. En tanto que es inmanentemente utópica, pero también es inmanentemente distópica. Es decir, no puede dejar de lado este lugar tan molesto que es el habitar el abismo, el umbral entre lo que fue y lo que será, y de modo crítico. Esto tiene la implicación específica de ampliar el conocimiento de cara a un horizonte ideal de lo (im)posible, es decir, en un sentido post-kantiano⁷²:

Yo no sé si nunca nos haremos mayores. Muchas cosas en nuestra experiencia nos convencen de que el acontecimiento histórico de la *Aufklärung* no nos ha hecho mayores, y de que no lo somos todavía. Sin embargo, me parece que se le puede atribuir un sentido a esa interrogación crítica sobre el presente y sobre nosotros mismo que Kant ha formulado al reflexionar sobre la *Aufklärung*. Más aún, me parece que ahí se da una manera de filosofar

⁷² Como propone Michel Foucault (2006), el proyecto ilustrado no está clausurado, aunque se haya puesto en sospecha y crisis. Pero, de hecho, es muy posible que haya sido exacerbado en demasía, como propone Jean Francois Lyotard en *La condition postmoderne: rapport sur le savoir* (1980).

que no ha carecido de importancia y de eficacia durante los dos últimos siglos. (Foucault, 2006, pp. 96-97).

Pero, en contraste con lo que plantea el filósofo francés, este movimiento de *summa* criticalidad tiene, ya desde fines de los 50, consecuencias muy negativas, destructivas y nada superadoras en el ámbito de la construcción civil, política de un mundo en común⁷³. En principio, el movimiento de crítica a la modernidad occidental, entendido como posmodernidad, tuvo además de aportes para disolver absolutismos del saber y del poder, consecuencias dañinas en la vida social. Como dice Jean François Lyotard (1992):

De esta descomposición de los grandes Relatos, que analizamos más adelante, se sigue eso que algunos analizan cómo la disolución del lazo social y el paso de las colectividades sociales al estado de una masa compuesta de átomos individuales lanzados a un absurdo movimiento browniano. Lo que no es más que una visión que nos parece obnubilada por la representación paradisíaca de una sociedad «orgánica» perdida. (p. 15)

El aislamiento social que la ruptura del orden simbólico provoca, en favor de relaciones utilitarias y fragmentarias cuando entendemos que “la cuestión del lazo social, en tanto que cuestión, es un juego del lenguaje, el de la interrogación, que sitúa inmediatamente a aquél que la plantea, a aquél a quien se dirige, y al referente que interroga” (p. 16), es sino el problema contemporáneo que nos interpela como sujetos. Es desde esta interrogación por la cuestión civil, en primer lugar, situada desde su aspecto simbólico-imaginario, y, en segundo lugar, hacia las profundidades pulsionales y afectivas más vitales es que transitaremos el recorrido articulador. Pero antes de proponer los aportes centrales, daremos a entender el movimiento metodológico-investigativo a través del cual nos servimos para tejer este entramado.

Metodología: Una genealogía de nosotros mismos

La genealogía es un concepto desarrollado por el filósofo alemán Friedrich Nietzsche, en el libro *Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift* en 1887. En él, opera sobre los conceptos de bueno y malo, desde los términos etimológicos alemanes *böse* (Malvado, designado reactivamente) y *schlecht* (Malo, designado activamente), opuestos a *gut* (Bueno, ya sea el aristócrata, o cristianamente bueno). Es decir, en un ámbito específicamente moral,

⁷³ No es necesariamente algo que persiguieron estos autores posmodernos, de ningún modo. Pero en términos efectivos, es una cuestión que el capitalismo tardío supo apropiarse para dominar con nuevas técnicas, y al mismo tiempo, dismantelar la resistencia.

por lo cual lo que es analizado en el texto en cuestión, es el desenmascaramiento del valor que funda al bien y al mal, en tanto valores metafísicos. Por lo cual, para Nietzsche el proyecto de la genealogía de la moral consiste, sintéticamente, en que “hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de que aquéllos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron” (Nietzsche, 2005, p. 17). Metodológicamente, es una herramienta investigativa definida de manera concisa Gilles Deleuze (2006), cuando propone que la genealogía plantea que “el problema crítico es el valor de los valores, la valoración de la que procede su valor, o sea, el problema de su creación” (p. 8). Esta indagación del respecto al origen, al nacimiento de las concepciones, a través de la invención de valores, y la transvaloración histórica de los mismos en acontecimientos concretos de la vida histórica, es explicada y trabajada a su vez por Michel Foucault en diversas obras. Destacaremos, en primer lugar, el examen del concepto de origen que realizó en *La verdad y las formas jurídicas* (1996), donde examina la cuestión etimológica del término origen, para comprender la diferencia entre la concepción metafísica de descubrimiento de una realidad metafísica pre-existente, y la invención de un mundo de significados, es decir tecnologías, por parte de la voluntad humana. Una invención que consta, en realidad, de afectividades, de pulsiones, e instintos que luego, son sublimados en una máscara, en un velo:

Quisiera atenerme entonces a esto, concentrándome primeramente en el término invención. Nietzsche afirma que, en un determinado punto del tiempo y en un determinado lugar del universo, unos animales inteligentes inventaron el conocimiento. La palabra que emplea, invención —el término alemán es *Erfindung* reaparece con frecuencia en sus escritos, y siempre con intención y sentido polémicos. Cuando habla de «invención» tiene en mente una palabra que opone a invención, la palabra «origen». Cuando dice «invención» es para no decir «origen», cuando dice *Erfindung*, es para no decir *Ursprung*. (pp. 7-8)

Bajo este mismo sentido, en continuidad, el francés estudioso del poder propone en su póstumo trabajo sobre Nietzsche y la metodología genealógica titulado “Nietzsche, la Genealogía y la Historia”, publicado como capítulo en una recopilación titulada *Microfísica del Poder* (1992). Luego de indagar respecto a las dos concepciones nietzscheanas del término origen, ya trabajados en la primera conferencia de Sao Paulo, propone que la genealogía se opone como un método de leer la historia, de comprenderla de manera microfísica. Esto significa, que se opone a una lectura metahistórica, trascendentalista, fundada en ideas a-históricas metafísicas, imposibles de ser criticadas y puestas en entredicho. Además, significa que, si hay algo que funciona como origen, no es un origen en sí, sino instintos, valores, pasiones, y todo aquello que está muy alejado a la razón y la verdad pensadas desde la tradición metafísica occidental. Por último, y fundamental, que la historia es caótica, azarosa, disruptiva, y sus elementos, son acontecimientos, y no hechos, datos duros, ni muchísimo

menos, ideas, fundamentos, razones, y su evolución es rizomática, violenta, y monstruosa. La evolución no es lineal, sino (in)completamente azarosa, caótica, contingente y deviniente:

Ahora bien, si el genealogista se toma la molestia de escuchar la historia más bien que de añadir fe a la metafísica, ¿qué descubre? Que detrás de las cosas hay “otra cosa bien distinta”: no su secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que no tienen esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella: ¿La razón? Que ha nacido de una forma del todo “razonable”, —del azar—. ¿El apego a la verdad y el rigor de los métodos científicos? De la pasión de los sabios, de su odio recíproco, de sus discusiones fanáticas y siempre reanudadas, de la necesidad de vencer, —armas lentamente forjadas a lo largo de las luchas personales—. ¿Y sería la libertad, en la raíz del hombre, lo que le liga al ser y a la verdad? De hecho, sólo es una “invención de las clases -dirigentes”. 'Lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada de su origen, —es su discordancia con las otras cosas—, el disparate. (pp. 18-19)

Sin embargo, a pesar de que el “el comienzo histórico es bajo” (p. 20), esta metodología tiene un ulterior propósito, que el alemán supo proponer, que es el propósito de crear nuevos sentidos de mundo posible más allá de lo establecido. De escribir una nueva historia que se disrumpa, se desprenda del orden opresivo del mundo y propaga nuevos mundos de lo posible. El martillo tiene dos funciones, una es la destructiva, y otra es la creadora, como mencionaba Gilles Deleuze (2006): “Esta manera de ser es la del filósofo, porque se propone precisamente manejar el elemento diferencial como crítico y creador, o sea, como un martillo” (p. 2). Es fundamental no olvidar las dos caras jánicas del martillo, no solamente para posibilitar y apropiarse de la transformación del mundo dirigidos hacia nuevas teleologías de lo posible, sino para no cometer un error interpretativo y metodológico en un aspecto de *techné* académica.

Perspectivas del malestar cultural desde el simbolismo, lo institucional, la política hasta el fondo pulsional de lo político

1. La contemporaneidad distópica: El fin de las utopías, la ruptura del lazo social, de la apropiación del simbolismo como centro de la civilidad y arrojamiento desamparado en un estado de malestar cultural a-simbólico e incivil

Según Mariano Naradowski (1998), “la utopía pedagógica produce en el pedagogo una permanente sensación de disconformidad, de insatisfacción: todo esto que vemos hoy” (p. 6). Esto, porque las viejas utopías, pero no pasadas, nos ponen un horizonte, que es correspondiente con el orden, con el ámbito ideal, con la finalidad ética de un ahora, y del mañana. Esto produce que, lo que fue ideado, en su desarrollo entitativo real y efectivo devenga a menos, o mucho, muchísimo peor. Pues el ideal puede ser, perfectamente, meramente un límite al cual transgredir, en lugar de un horizonte ético-político. Por lo tanto,

el autor plantea que las utopías grandes y aplastantes, inabarcables en lo real, fueron reemplazadas por locales, parciales, micro utopías posibles. O bien, por su licuacidad mercantilizada se conformaron al reino neoliberal de las imágenes, el consumo, y la espectacularidad. Resultando que el sistema educativo quedó atrapado en este limbo abismal que es acorde a su tarea inherente de pensar tanto el horizonte, como la posibilidad fáctica, tanto la conservación, la reproducción de lo bueno de la cultura, como la transformación de lo malo. Por supuesto, que el condicionamiento de la realidad política se impone cada vez más, y los docentes están abrazando esta realidad líquida desde el plano del compromiso ético-político, aunque parezca totalmente ilógico, incongruente, pero no imposible por ello. Hoy, los docentes, poco a poco, son otros agentes mercantiles más del nuevo orden de mundo, nueva razón multinacional:

“en el fin del siglo XX vemos con disimulado horror que las figuras prominentes han sido salvajemente sustituidas por "especialistas", por "técnicos"; pedagogos especializados en cuotas mínimas de saber pedagógico y para quienes la repercusión social y política de su práctica no es necesariamente fuente de preocupación (...) Y si algunos pedagogos siguen en la línea del 'compromiso político', se trata ahora de un compromiso con lo diverso, con la singularidad, con las minorías, etc. y no un compromiso uniformizador respecto de una sociedad futura prefigurada. Los actuales pedagogos son asépticos, cultivan la neutralidad y la tolerancia y su discurso está basado en una lógica argumentativa donde lo técnico se cosifica a punto tal de perder su identidad social. Pueden ser pedagogos de Estado, académicos o consultores pero su rol habrá de ser fácilmente intercambiable porque es el horizonte del mercado lo que predomina. Y en el mercado, ya se sabe, no predominan los grandes ideales sino la idea de pura intercambiabilidad: no somos más que portadores de equivalentes” (p. 7)

Con la necesidad intacta, sin embargo, de proseguir con nuestros objetivos que inquietan respecto a esta realidad que parece francamente abrumadora, paralizante, injusta, tenemos un momento, en la reflexión crítica. En el cual, respiramos y nos permitimos observar con perspicacia, con una perspectiva más aguda, y más profunda que se corre del mero instante, o de la maquinación del futuro que, en condiciones tales de urgencia, sólo puede amenazar. Y se propulsa a la acción crítica, acorde a finalidades que sean consecuentes a un mundo mejor para la vida en convivencia. Como sostienen D'Alfonso y

González (2015), aludiendo a Freud (1930)⁷⁴, hay un malestar inherente al estar sujetos a una cultura, a una civilización, pues nos arroja en una aporética condición existencial de incomodidad y contradicción. Es un abismo entre la exigencia cultural civilizatoria de responder a un bien común, o meramente a una ley superior trascendente a uno mismo, y a las exigencias internas de satisfacción, que se desentienden de las primeras mencionadas, o aún, y, sobre todo, las combaten. De este modo, permanecemos en esta agonía en la cual el propio sujeto debe resolver el enigma pulsional, otorgándole una sublimación simbólica a las exigencias irracionales de la razón, en tanto que ideales, como también a las exigencias racionales de la vida interna, en tanto que son nuestro “fondo primario” al cual nos remitimos como vida. La satisfacción de dicho deseo nunca es total, de hecho, rara vez es efectivamente concretada en su parcialidad, y el sujeto debe buscar vías de escape para aletargar el sentimiento de angustia. Todo esto, porque tuvo que renunciar a su vitalidad inherente, en pos de una vida civil. Suprimir la violencia, debilitando su cuerpo, para poder trabajar el espíritu, la moral, la civilidad, de cara a una vida más segura, más larga, menos peligrosa, menos conflictual. Pero más débil, más decadente, más mediocre, en tanto que medianista. Ahora, bien, entonces tenemos un horizonte que comienza a mostrar variables, factores, determinaciones que deben ser sopesadas de cara a un modo de pensar la realización del sujeto en una cultura. Por un lado, la conformación de una subjetividad, que está compuesta no solamente por una estructura articulada de lenguaje de signos y símbolos, sino también un sistema de valores éticos a los cuales se remiten tanto el lenguaje como la praxis. Luego, hay que tener en cuenta cómo el sujeto se dispone en distintos ámbitos institucionales que forman parte de la cultura, por lo cual tenemos que considerar la pragmaticidad técnica, en tanto que un sujeto está dispuesto en actividad con el mundo, e incorpora técnicas, habilidades, dispositividades que despliega en un ámbito con reglas, códigos extranormativos y otros sujetos. Teniendo en cuenta su relación con los otros, hay un factor que es fundamental, que es el desarrollo y despliegue de la afectividad, en tanto que se remite directamente con el fondo pulsional que motoriza, vitaliza al sujeto, y que lo conecta con los vivientes, las cosas, las actividades. En continuidad, es un sujeto histórico, es decir, está situado en épocas que están sujetas, ellas mismas, a transformaciones. Estas transformaciones afectan al sujeto, y a la vez, el sujeto cumple su rol de actividad en afectar al Mundo transformándolo, en una relación dinámica y constante. Pero resulta que, a pesar de la funcionalidad expuesta anteriormente, en la teoría, en la realidad nos encontramos con la persistencia del malestar. Las exigencias de satisfacción, y las exigencias de la cultura, y del otro no encuentran una funcionalidad dinámica, sino que se dialectizan. Y en la sociedad

⁷⁴ *El Malestar de la Cultura (Das Unbehagen in der Kultur)*, texto presente en el Tomo XXI de Obras Completas (1991).

contemporánea, este malestar se ha acrecentado más y más, con la caída de los valores fundacionales modernos, a favor de la exaltación de la cultura mercantilizada del goce consumista⁷⁵ y la fragmentación del saber a favor de las imágenes publicitarias. Esto es un impulso sistematizado que favorece, sin dudas, a la desregulación pulsional, a la tendencia desmesurada individual, el malestar político y psicológico en pos de un mercado de servicio funcionalizado al consumo, y en retroceso con respecto a la vida comunitaria:

“Así desde la cultura contemporánea se favorecen ciertas coartadas para eludir la ley de castración, dibujando nuevas estrategias para sortear la falta estructural que facilita la posición renegatoria de la castración. El sujeto es fácilmente engañable porque quiere creer en la consistencia de un Otro como sede de todas sus respuestas o de todo el goce. Se sostiene este Otro Social intentando borrar ese vacío estructural, haciendo uso del mercado, de la tecnología y la técnica para obturar toda falta posible, individuos completos, perfectos, donde ninguna fisura puede emerger. Se rechaza toda incertidumbre posible de la existencia y no hay lugar al vacío ni a la vacilación. Estas respuestas que evitan ese encuentro desde lo cultural, se observan en los imperativos de época como por ejemplo la exigencia del cuerpo perfecto, se niega el paso del tiempo y se exagera la perfección, toda la industria cultural se encuentra al servicio de este imperativo, novelas, propagandas, consumo de productos, etc. Acá también el sujeto pasa a tener características de objeto, de mercancía dónde hay que cambiarles las partes “viejas”, “arrugadas” o “flácidas” porque todo aquello que nos marque que somos sujetos finitos tiene que ser borrado.”
(D’Alfonso y González, 2015, p. 6)

Por lo tanto, nos encontramos con una cultura que no ocupa el lugar que debería ocupar, que favorece la atomización, el egoísmo, y rompe el lazo social a favor del consumo. Los límites son meras líneas de cal a traspasar a favor de un placer efímero y sin ningún sentido, sentido aquí significando un *télos*, es decir, una finalidad ética, es decir, ético-político de convivencia a favor de una comunidad. La ley final es el consumo, el enriquecimiento, el placer sin restricciones, sin demora, sin postergaciones, sin

⁷⁵ Esta noción se puede comprender perfectamente del trabajo de Gonzalo Pérez Maldonado en el libro *Goce Capitalista: Producir, Acumular, Consumir. Un Estudio Psicoanalítico* (2023). Sintéticamente, frente un sistema que nos oprime para gozar sistemática, desmedidamente y autodestructivamente del consumo capitalista, el propone que “Politizar el malestar en la época es reclamar la potencia del síntoma y permitir que los analizantes transiten sus neurosis con la dignidad que merecen, para que esta no sea un mero instrumento de producción de goce para el sistema” (p. 198).

sublimaciones. ¿Es esto una transparentación de la nuda vida⁷⁶, el fin de las máscaras, de los engaños? Pues no, porque las finalidades siguen existiendo: son a favor de un interés político, de un sector específico, aunque minoritario. Más que político, se podría decir económico, pero no hay que conceder semejante favor. Lo económico, es, por definición, ético-político.

2. La carta entre Einstein y Freud: Una discusión sobre dos posicionamientos dialécticos interpretados desde los afectos y pulsiones vitales

Profundizando a un nivel más hondo del mar, es que llevaremos este recorrido hacia un texto muy contemporáneo, aunque ya está a punto de cumplir 100 años. De cara a la pregunta que inquiere respecto a “este panorama actual de un capitalismo que todo lo devora y todo lo destruye en su incorporación” (p. 10), nos serviremos de un debate muy especial entre dos de las personas más brillantes de la historia humana, como lo son Albert Einstein (1879-1955) y Sigmund Freud (1856-1939). En este diálogo en cartas, situado ante el devenir de las hegemonías totalitarias, de la sombra más grande de la humanidad, los genios se dan un tiempo para reflexionar las grandes preguntas respecto a la civilidad, la convivencia, como también de la guerra, el odio, el egoísmo.

Einstein es quien propone la problemática que compartirán en este intercambio de ideas “para pensar la civilidad” en el espacio añejo de las cartas, bajo la “excusa” —no menor— de una propuesta intelectual desde la Liga de las Naciones en París. A saber, ¿es posible evitar el “mal trago” de la guerra? Es partir de este aglutinador, de este enlace, que se trazaran y se des-trazaran los andamios del constructo específico que parece unir estos términos situados que son la guerra, la civilidad, la miseria, y los modos de convivencia posibles (en)frente de dicha realidad que anuda los términos que parece, desde las sentencias preliminares, de carácter ineludible.

El físico da cuenta, en primer lugar, que hay una relación entre la guerra y el avance de la ciencia, y dicha relación parece entorpecer el objetivo de frenar la guerra, sino que catalizadora y simbiótica la relación entre el progreso científico y la guerra. Frente a ello, él mismo confiesa sentirse impotente. Por lo cual, dicha impotencia lo motiva hacia el indagar en “las oscuridades de la voluntad y el sentimiento humano” (Freud, 1991, p. 183), cosa en la cual admite que, primeramente, no le compete epistémicamente, pero si lo interpela en cuanto a las finalidades propias de su campo. Entonces, la urgencia de entablar el intercambio con el psicoanalista parece cobrar mucho sentido. Sobre todo, cuando, especialmente, señala

⁷⁶ Concepto de Giorgio Agamben (2006), lo define como “la vida a quien cualquiera puede dar muerte pero que es a la vez insaclicable del *homo sacer*, cuya función esencial en la política moderna hemos pretendido reivindicar” (p. 18)

que el conocimiento que ha notado es respecto, y en calidad objetual de principio⁷⁷, la vida pulsional del hombre (una categoría nada inocente). Y ya con un grado de especificidad mayor, que espera de él una explicación educativa, amena, que de cierto modo “arroje luz” hacia las “oscuridades” del asunto, si le sumamos su relación “peligrosa” con la política. Que, sin dudas, ve con ojos de problema. Por lo tanto, tenemos una petición pedagógica de explicar lo oculto no solo con la luz del conocer, sino con una claridad que “evada” al problema, al obstáculo de lo político, en tanto que es, al parecer, la fuente de la oscuridad del asunto en cuestión.

A partir de estas bases sentadas, Einstein confiesa que descrea de las delimitaciones políticas nacionales, sino que, más bien, es un creyente y defensor de los grandes consensos internacionales. Y ve con suma necesidad que esta aplicación del poder se imponga frente a las particularidades nacionales. Esto para él, tiene que ver con una primacía política por sobre las tendencias personales, y en el ámbito de los territorios nacionales y la política mundial, tiene una vigencia aún mayor en calidad de urgencia ético-política. Ampliando esto, entiende, por una parte, que es una dificultad “muy dificultosa” el hecho de que las tendencias egoístas intercepten cualquier consenso, que pueda ser o no logrado en calidad de sentencia normativa, pero que luego extranormativamente sea entorpecido, o ya bien eventualmente reducido. Y por otra, la cuestión que une al derecho y al poder, es decir, que para ejercer política no basta con veredictos, sino que es menester un poder previo, o al menos, un poder fáctico que dé lugar a una ejecución concreta “más allá de los ideales normativos”. Primer axioma: “el logro de seguridad internacional implica la renuncia incondicional, en una cierta medida, de todas las naciones a su libertad de acción, vale decir, a su soberanía” (p. 184). Inmediatamente confesando el fracaso estrepitoso de la aplicación de dicho axioma en la realidad fáctica e histórica, ve a continuación la necesidad de indagar aquellos factores psicológicos que refrenan el consenso internacional en pos de las tendencias individuales. Esto es que hay una voluntad de poder que subyace a cualquier acuerdo potencial, y a partir de dicho motor mezquino es que hay una necesidad de mandar y señorear a un cuerpo político según hostiles, mercenarias o puramente económicas motivaciones que amedrentan cualquier acuerdo político. Ahora, hay un grupo político que se identifica totalmente bajo estas pulsiones hostiles que son “indiferentes a las consideraciones y moderaciones sociales” (p. 184). Y se presenta la enorme dificultad de que el grupo, por más pequeño que fuere, a través

⁷⁷ Es un principio, pero no en sentido metafísico, sino posfundacionalmente, es decir, es ontológico y tiene una manifestación entitativa situada históricamente. En lugar de pensar que hay un *Abgrund* que representa al “Ser muerto”, o bien oculto por la apariencia, aquí pensamos que hay un abismo porque la realidad fáctica como tal nos es vedada por los límites del conocimiento humano. Inclusive, y, sobre todo, en relación con su propia naturaleza inconsciente. Dicha cuestión es fundamental para interpretar la política. Pedro Martín Moreno (2025) menciona al respecto sintéticamente que “la imposibilidad de un fundamento último no clausura la reflexión ontológica, sino que evidencia la politicidad intrínseca a la discusión en torno al ser. Solo así puede comprenderse la distinción entre lo político y la política, que nombran, respectivamente, el espacio de lo ontológico y lo óntico” (p. 344).

de sus imposiciones (bien comerciales, bien propagandistas, bien fácticas) dominan a las mayorías. No es de menor importancia, que este grupo produzca guerras, y en dichas guerras, sus negocios proliferan por doquier, y su hegemonía se asienta más y más. Totalizan su dominio en todo ámbito público, ya sea el comercio, los medios, la educación, la religión. Siempre a costa de la miseria global de las poblaciones. Pero al manejar el sentido común, no tienen a la gente a cuestas. De hecho, las masas son el instrumento, ulteriormente, más efectivo de la dominación total. Por lo cual, tras estas inquisiciones psicologistas, llega al final, pero remontándose, en términos de “resultado” al principio: el origen de la maldad, de la mezquindad internacional en términos políticos, el origen de la guerra, de su habitual e inevitable ocurrencia es la naturaleza humana. Lisa y llanamente, el científico sentencia que “el hombre tiene dentro de sí un apetito de odio y destrucción” (p. 185). Dicha naturaleza, en “épocas normales” (p. 185) se encuentra en latencia, sólo explotando en situaciones vitales. Pero, en tiempos de globalidad, dominio a escala total, como los modernos, dicha raíz psicológica es explotada hasta el punto de la “psicosis colectiva” (p. 185). Esto, para mantener a las poblaciones bajo control, instrumentalizadas, a favor del interés minoritario. Dicho esto, Einstein entrega la pregunta final al padre del psicoanálisis: ¿Es posible sortear semejante problema, ya sea proponiendo un contraataque de racionalidad e intelectualidad (inefectivo para la nuda vida, según el mismo)? ¿O bien un control de las masas, en tanto no lustradas y vida-para-ser-gobernada, que sea en pos de mayorías y la paz, o que meramente no haya una primacía hostil en el mundo de los hombres (a pesar de que sea la esencia de los mismos)?

Freud, con bastante sentido, se sorprende mucho de esta carta. Primero porque se esperaba un asunto diferente, o al menos, que el asunto planteado fuera ciertamente más “cognoscible” para la cientificidad actual. Pero, sin dudas, el halago y la honradez suscitada es muchísimo mayor a la sorpresa, la intimidación, o bien a la confusión producidas. No se va con rodeos y responde a la altura (nos referimos al sentido ético-político de implicancia) directamente al asunto del derecho y el poder, proponiendo, en primer lugar, al análisis del término alemán de violencia de estado, *gewalt*⁷⁸, en lugar de poder. Consecuentemente, tenemos ahora que considerar que toda resolución de conflicto, todo estado de quietud y paz política, es producto de una violencia originaria. Esto no es solo una cuestión humana, sino animal, pues “así es en todo el reino animal, del que el hombre no debería excluirse, en su caso se suman todavía conflictos de opiniones” (p. 188). De modo evolutivo, postula que poco a poco se da una complejización de los instrumentos técnicos en la filogénesis humana, desde la fuerza muscular, las armas, el lenguaje, hasta las tecnologías del hoy. Esta técnica

⁷⁸ Término acuñado por Walter Benjamín en *Gewalt der Zur Kritik* de 1921, pero que está tomado aquí desde la interpretación biopolítica del trabajo de Giorgio Agamben en *Homo Sacer I: El poder soberano y la nuda vida* (2006).

tiene como fin el dominio de la naturaleza, en principio, esto era el ambiente. Pero luego, se complejizó en el mismo sentido que todas las cosas anteriormente descritas, a saber, otros humanos, otras culturas y eventualmente, abstracciones y simbolizaciones tecnológicas. Todas ellas cumplen su finalidad de ser dispositivos de dominación de lo otro. O bien, su eliminación en caso de no haber posibilidad de control. Además, dicha dominación tiene como correlato fisiológico al placer. O en el ámbito simbólico, un goce. Cuestión que todo respeto por lo Otro, tiene como origen el interés del cálculo, del dominio, del provecho a favor de lo propio. De cierto modo, ese es el origen mismo de la intelectualidad. Y que da cuenta de la relación entre violencia y derecho, encapsulada en el término *gewalt*.

Ahora, resulta que tenemos una cuestión que surge a partir de este estado previo, donde se da el desarrollo de la *gewalt*, y que no es solamente un gobierno sobre lo otro, o una aniquilación sobre lo otro. Esto es que los “débiles” (haciendo uso de la dialéctica fuerte/débil⁷⁹) combaten a los fuertes a través de la comunión, precisamente combaten la “violencia del poder” a través de asociaciones, comunidades políticas. Entonces, esta comunidad es la que combate la violencia de lo uno, ya sea un monarca o bien el estado. La individualidad se cristaliza de esos dos modos, que están planteados desde un *nómos*⁸⁰, su origen no es el origen metafísico de la justicia, o el bien, sino una *gewalt*. Pero, de todas maneras, no hay que ser inocentes para el psicoanalista: el origen, el derecho que da poder para instaurar una comunidad que derroque a una tiranía, es también violencia de derecho, es decir, una *gewalt*, un *nómos basileus*, una voluntad de poder, pero comunitaria:

La violencia es quebrantada por la unión, y ahora el poder de estos unidos constituye el derecho en oposición a la violencia del único. Vemos que el derecho es el poder de una comunidad. Sigue siendo una violencia pronta a dirigirse contra cualquier individuo que le haga frente; trabaja con los mismos medios, persigue los mismos fines; la diferencia sólo reside, real y efectivamente, en que ya no es la violencia de un individuo la que se impone, sino la de la comunidad. (p. 189)

Pero este comienzo, este nacimiento, de la comunidad que se distingue combativamente de la individualidad precisa de una explicación, tal como se aludió anteriormente en las propuestas einstenianas, de una “condición psicológica” (p. 189). Esto es que no basta con la unión, ni con el derrocamiento, sino que hay una posterior necesidad de permanencia, de prevalencia, un estado de quietud posterior al origen caótico. Y esta requiere de ordenamientos, de leyes, de dispositividades, instituciones, constituciones. Vale

⁷⁹ Es muy posible hacer uso de una equiparación de los términos, o bien de las relaciones o imbricaciones analíticas propias de la “*Zur Genealogie der Moral*” de F. Nietzsche (1887), además de su previo libro “*Jenseits von Gut und Böse*” (1886).

⁸⁰ Terminología biopolítica que alude a la excepcionalidad de la soberanía, a la relación entre derecho y violencia trabajada en *Homo Sacer I* (1995) de Giorgio Agamben. También está presente en la mayoría de su obra posterior a este trabajo.

agregar, con fundamentalidad, que son requeridos grandes sentimientos de comunidad, de identidad colectiva. Esto impediría que se desarme la comunidad, y que vuelva a triunfar la individualidad. Todas estas condiciones preliminares y fundamentales son esenciales para que la comunidad viva, y no se vea entorpecida por las tendencias naturales de egoísmo. La imposición, la constitutividad determina que “el individuo debe renunciar a la libertad personal de aplicar su fuerza como violencia, a fin de que sea posible una convivencia segura” (p. 189).

Pero, se presenta un problema. El estado de reposo, que da lugar a esta igualdad comunitaria, alberga en sí misma, en su estado fáctico de entitatividad, de aplicación efectiva, desigualdades que, poco a poco, proliferan y entorpecen la raíz del bosque. Y luego al bosque. Y se produce la eventualidad transformación, dialectización histórica, donde los grupos humanos vuelven a confrontarse. El derecho comunitario fracasa ante la necesidad histórica y fáctica de la individualidad reprimida, que emerge de las vísceras del estado letárgico. Se invierten los valores, se transvalorizan. Los individuos resisten, y los líderes de las comunidades imponen el derecho factual para oprimir, y mantener el poder hegemónico. Pero aquí es donde Freud no flaquea, e insiste. Estas injusticias son cuestiones ineludibles, en tanto que se presentan en la historia, pero no por ello debemos prescindir de insistir en el derecho de la comunidad. La comunidad debe prevalecer por sobre los instintos individuales. Y aunque resulte paradójico, en una inocente mirada del asunto, que la “la guerra no sería un medio inapropiado para establecer la anhelada paz «eterna», ya que es capaz de crear aquellas unidades mayores dentro de las cuales una poderosa violencia central vuelve imposible ulteriores guerras” (p. 191), es decir, la guerra es un instrumento para mantener un orden comunitario centralizado. Ulteriormente, le señala al físico que hay una objeción aguda a someter al planteo que se le presentó, que es que “La Liga de las Naciones” no posee un derecho, de poder propio, es decir, en el sentido del término *gewalt*. Por más noble que pueda ser, o no, el cometido internacional de la liga, sus argumentos fácticos son insuficientes, o más bien, inexistentes. La racionalidad, la consensualidad, resulta inocua. Hay dos cuestiones, entonces, que son centrales para la comunidad, en tanto que confronta la individualidad, que son “la compulsión de la violencia y las ligazones de sentimiento — técnicamente se las llama identificaciones— entre sus miembros” (p. 191). Ya procurando sentenciar el asunto, sostiene que “el intento de sustituir un poder objetivo por el poder de las ideas está hoy condenado al fracaso” (p. 191). En calidad de finalización del intercambio, el análisis de las pulsiones de conservación/unión y destrucción/muerte ofrecen un interesante cierre en los términos psicológicos que constituyen la primacía en la cuestión. El moravo le propone, le sugiere al alemán que, si bien se puede hacer una lectura apresurada de dichas pulsiones en términos de amor y odio, no son equiparables, de ningún modo, en términos de bien y mal, sino que “cada una de estas pulsiones es tan indispensable como la otra; de las acciones conjugadas y contrarias de ambas surgen los fenómenos de la vida” (p. 193). Por

ende, es una cuestión pulsional, por ende, no moral, aunque sí ética, y su política en consonancia (ineludiblemente, aunque se insista lo contrario), en tanto que vital. La vida siempre alberga en su conato a ambas pulsiones, de modo agónico. Reducirlas aislándolas, atomizándolas, entorpece el cometido de comprenderlas e interpretarlas. La guerra, en tanto que alude al poder, y que este se remite al derecho y la violencia, requiere de una lectura que no dialectice la relación agónica de las pulsiones vitales que radica en el fondo de las empresas políticas. Aun en los establecimientos comunitarios. Y con necesidad, es que hay que remitirse a ellas, aunque una lectura moral nos dictamine respecto de la horrible crueldad a la cual están atañadas. De hecho, la pulsión de muerte tiene como finalidad, al ser exteriorizada, a la destrucción de lo otro, y de este modo, ser funcional, justamente, a su función vital⁸¹. Como se ve, la relación agónica pulsional se presenta, ahora al ser patentada, desenmascarada de su velo moral, en cada caso en el cual no se haga un errado análisis parcial. Sin embargo, no hay que olvidar, remontándose ahora el psicoanálisis, que hay muchas objeciones. La primera, es que combatimos las tendencias egoístas en pos de una comunidad para asegurar una vida proliferante. Segundo, que hay comunidades “primitivas” que, por su falta de número, u otros motivos de conflictualidad entre hombres, viven en un estado de quietud que no requiere de la agresión. Tercero, que los comunistas no son una referencia a la comunidad a la que alude, el, en este escrito. Sino que los comunistas intentan satisfacer la materialidad para paliar la agresividad en pos de la igualdad, y que eso le parece ilusorio. Además, que las insistencias en la armamentación como en cohesión son “extremas”. Cuarto, que la ligazón se refiere a la identificación, y no a la religión, o a la sexualidad. Esto es que uno sienta al otro como un próximo, por identificarse psicológicamente como él, aunque sea un otro, y consecuentemente se mancomunan en base a dicho sentimiento. Y, en quinto lugar, que a pesar de que la guerra sea una penosa calamidad, es una parte fundamental de la vida, y no hay superioridad moral o intelectual (que el mismo Freud admite poseer, y valorar) que nos proteja de una realidad semejante. Aun —y sobre todo también— cuando uno profesa el pacifismo, la racionalidad, la intelectualidad.

Una crítica de nuestro presente (Y de nosotrxs mismxs), en relación con el pasado, de cara a reconstituir futuros posibles de convivencia

Concluyendo este recorrido, espero que el mismo haya ofrecido grandes preguntas proliferantes frente a una realidad política que nos aturde y aletarga con su voraginosa voracidad. La violencia se acrecienta, la necesidad de actuar es cada vez más urgente, pero

⁸¹ “La pulsión de muerte deviene pulsión de destrucción cuando es dirigida hacia afuera, hacia los objetos, con ayuda de órganos particulares. El ser vivo preserva su propia vida destruyendo la ajena, por así decir. Empero, una porción de la pulsión de muerte permanece activa en el interior del ser vivo, y hemos intentado deducir toda una serie de fenómenos normales y patológicos de esta interiorización de la pulsión destructiva.” (Freud, 1991, p. 194)

nosotrxs lxs educadorxs debemos redoblar las apuestas en aquella actividad que nos es más propia: preguntarnos, cuestionarnos, encontrar caminos donde todo parece arrinconarse y pareciera urgir el tomar decisiones apresuradas, poco razonables y hasta perjudiciales para el tejido social y la ética que lo compenetra. Muchas veces, son nuestras propias convicciones las que nos acechan como fantasmas, como esfinges: debemos dialogar con ellas, pues tienen cosas para decirnos. Como también, en la historia podemos encontrar muchas veces respuestas posibles a preguntas que parecían selladas, empajadas y resueltas, cuando en realidad, la historia no tiene una evolución jamás en ese sentido tan poco evolutivo, justamente.

A su vez, es imprescindible seguir insistiendo en recrear nuevos límites que nos den posibilidades cada vez mejores de convivir con lo que nos es extraño, y el conocimiento crítico producto de la profundidad reflexiva, y la constante dinámica de relaciones de intercambios, por supuesto que conflictivos, siempre nos han dado los mejores frutos. Las herramientas para defendernos, parecen deber ser de una calidad de facticidad violenta, o bien, de una naturaleza oportunista y utilitaria, que no son producto sino de la agenda de control y opresión de un mundo que insiste en dichos modos. Nuestra respuesta no puede ser sino insistir en la convivencia, en la ley, en el derecho, en el sentido, en el cuidado, que es aquello que lo combate necesariamente. Pero no puede estar sujeta a condiciones negociables que la favorezcan hacia modos más mercantiles, más intercambiables, más útiles. Pues hay cosas que deben ser conservadas sin condiciones, y hay que robustecer nuestras defensas, aunque sean herramientas simbólicas. Como educadorxs, para transmitir valores que posibiliten mundos de convivencia y de crecimiento para la vida. Y como pensadorxs, investigadorxs, productorxs culturales, artistas para no olvidar que el conocimiento es una técnica, pero que tiene como función inobjetable la protección y el crecimiento de la vida pública, del progreso civil, económico, cultural, y no solamente, una aceleracionismo informativo utilitario, o una mera apariencia estética sin ningún motor o fin ético más que el consumo o el entretenimiento distractivo.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011), "¿Qué es lo contemporáneo?" (pp. 17-30), *Desnudez*, Editorial Anagrama.
- Agamben, G., (2006), *Homo Sacer I: El poder soberano y la nuda vida*, Editorial Pretextos.
- D'Alfonso K. y González M. A. (2015), "Malestar de época: tensiones en la construcción del lazo social", *Libros de Cátedra: Lazo social y procesos de subjetivación. Reflexiones desde la época*, Editorial de la Universidad de la Plata.
- Deleuze, G. (2006), *Nietzsche y la Filosofía*, Editorial Anagrama.

- Foucault, M. (1992), Capítulo 1: Nietzsche - La Genealogía y la Historia, *Microfísica del Poder*, Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1996), *La verdad y las formas jurídicas*, Editorial Gedisa.
- Foucault, M., (2006), ¿Que es la Ilustración?, *Sobre la Ilustración*, Editorial Tecnos.
- Freud, S. (1991), *Obras Completas. Tomo XXI*. Editorial Amorrortu.
- Freud, S. (1991), *Obras Completas. Tomo XXII*, Editorial Amorrortu.
- Narodowski, M. (1998), “El final de las utopías educativas: Un adiós sin penas ni olvidos”, *Contextos Educativos. Vol. 1. Nro. 2*, Editorial UNRC.
- Nietzsche, F. (1997), *Más Allá del Bien y del Mal*, Editorial Alianza.
- Nietzsche, F. (2005), *La Genealogía de la Moral*, Editorial Alianza.
- Martín Moreno, P. (2025), “Laclau frente a Agamben: un diálogo entre lo postfundacional y lo impolítico”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 59, pp. 341-361.
- Lyotard, J. (1991), *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*, Editorial R.E.I.
- Pérez Maldonado, G. (2023), *Goce Capitalista: Producir, Acumular, Consumir. Un Estudio Psicoanalítico*, Editorial Abdullah.

Una aproximación a las problemáticas adolescentes y su malestar en las instituciones educativas de la provincia de San Juan

María José Vila Costa

Mariano Harracá

María Butazzoni

Universidad Nacional de San Juan

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Introducción

Esta investigación aborda las problemáticas adolescentes y juveniles en el marco de escenarios que son inciertos, y muchas veces, productores de padecimientos subjetivos de un importante número de estudiantes. Estos padecimientos vienen manifestándose en el transcurso de estos años de diferentes modos. Lamentablemente, muchas veces, se puede observar en un aumento de los casos de suicidios y una eclosión de adolescentes y jóvenes que expresan su sufrimiento en prácticas situadas tanto en lazos parentales, como filiales y/o educativos. Este contexto interpela fuertemente a la escuela como institución en su potencia para brindar un entramado de lazos sociales que funcione como sostenedor de la vida y que posibilite a los y las estudiantes, la construcción de proyectos que definan un saber-hacer con los afectos, con el estudio, con el trabajo. También interpela a los espacios de formación docente, al momento de repensar cómo enseñar contenidos relativos a la constitución del sujeto que transita su adolescencia y juventud en tiempos alterados.

Ante este panorama complejo propio del campo de problemáticas como de las juventudes que ha sido foco de una vasta producción desde la Sociología, la Psicología y en intersecciones fundamentales como lo es la Psicología Social- nos preguntamos:

¿Cuáles son las problemáticas que los y las adolescentes y jóvenes identifican como prioritarias? ¿De qué manera enuncian – tramitan los padecimientos subjetivos en los entramados institucionales? ¿Cuáles son las tensiones generadas entre los requerimientos adolescentes y las demandas institucionales? ¿Cómo identifican los y las adolescentes las prácticas escolares- institucionales y cómo las prácticas de cuidado? ¿Qué desacoples pueden observarse en los entramados institucionales situados? ¿Cómo es percibida por los y las estudiantes, la relación entre la familia y la escuela?

Referentes teóricos de la investigación

Existe una proliferación de materiales bibliográficos que dan cuenta de producción de teorías acerca de las adolescencias y juventudes, por lo que resulta un tanto complejo fijar fronteras

estrictas y definitivas entre el “afuera/adentro” de categorías etarias. Es por ello que, en el presente trabajo, a los fines de facilitar la exposición, se considerará de manera indistinta, los términos “jóvenes” y “adolescentes”.

El marco referencial teórico de la investigación se inscribe en la inseparable relación entre los sujetos y las instituciones. Debido a la estrecha relación entre ambos, se investigarán las siguientes dimensiones:

I. Las problemáticas adolescentes y juveniles en entramados institucionales situados:

En esta investigación se parte de la premisa de que el sujeto no se produce aislado, sino que se constituye en y por efecto de las instituciones (Yuni y Urbano, 2005). Al hablar de sujetos, se hace referencia aquí a jóvenes y adolescentes que transitan un momento específico de su desarrollo evolutivo debido a una serie de transformaciones corporales, propias de los procesos puberales, en los que se definen sus caracteres sexuales secundarios. Se comienzan así a delinear los contornos de las figuras binarias o no binarias, lo que implica de un modo u otro, renunciar a la bisexualidad, de la que se gozaba en los tiempos de la niñez según el psicoanálisis. Esto producirá un extrañamiento del propio ser, dado que el sujeto que se comportaba como un niño/a hasta hace relativamente poco tiempo, y que dependía totalmente de sus padres y de sus maestros/as, ahora se encuentra portando un cuerpo que desconoce y necesitando recobrar su autonomía para mostrarse a sí mismo y a sus seres cercanos que ya no es ése niño/a. Las transformaciones que se expresan en el cuerpo, requieren un intenso trabajo psíquico de aceptación y reconocimiento de la imagen corporal, también del inicio de procesos de simbolización ligados a juegos identificatorios, en los que operan las figuras que han sido y son significativas en la propia historia. Por lo tanto, puede observarse cómo en estos procesos de cambios que viven los/las jóvenes, hay una interdependencia con otros/as sujetos adultos, que encarnan diferentes instituciones: llámese, familia, escuela, religión y hasta el propio Estado. Esta interdependencia, hace a las brechas generacionales, en las cuales se producen intercambios entre las prescripciones institucionales y la inscripción de sentidos instituyentes que interpelan la cultura instituida. En estas tensiones se producen situaciones que generan padecimientos subjetivos en los y las jóvenes, que pueden constituirse en focos problemáticos y que requieren ser expresadas.

La siguiente premisa de la que parte esta investigación da cuenta de entender a la juventud como una categoría atravesada por dimensiones históricas, políticas, culturales y sociales, por lo que se encuentra sujeta a vaivenes coyunturales (Corona, 2011). En este sentido, el concepto *juventud* se encuentra enraizado no sólo en la turbulencia del contexto, sino que

también presenta una esencia relacional y no puede definirse por los cambios endógenos. Según Krauskopf (1994) “el desarrollo juvenil se da en una delicada interacción

con los entes sociales del entorno; tiene como referente no sólo la biografía individual, sino también la historia y el presente de su sociedad” (p.118). Un presente atravesado por tensiones, producidas en entramados institucionales que se relacionan con los procesos de socialización propios de escenarios globalizados, donde los/as jóvenes viven distintas situaciones de vulnerabilidad y exclusión, que requieren distintos modos de comprender la juventud. Se trata de jóvenes que quedan en los márgenes de lo estipulado por la cultura hegemónica y que entran en disputas por la redistribución de capital social, económico y cultural.

Podemos observar características heterogéneas de las juventudes, lo cual evidencia una diversidad de culturas, incluso dentro de un mismo rango etáreo. Es decir, que se advierte una variedad dentro de la categoría *juventud*, que expresan disímiles “culturas juveniles” dentro de ella. Dentro de esta diversidad, cabe señalar la particularidad de las juventudes pertenecientes a sectores vulnerabilizados, quienes en su tránsito hacia la adultez, acortan su moratoria psicosocial, tal como la conocemos en un modelo hegemónico; lo que significa que, probablemente vivirán su juventud de manera diferente, por tener que responder a diversas demandas que, les plantea un contexto incierto.

II. Desacople entre prácticas escolares y dispositivos de cuidado

Cristina Corea (2004) toma del psicoanálisis la idea de síntoma para desarrollar la noción de *desacople*. Con este concepto se refiere a lo que acontece entre dos discursos (el discurso universitario y el mediático) que no logran articularse, donde se produce el fracaso de la operación discursiva. Esto se vincula con el hecho de que los/as estudiantes se comportan más al uso mediático que al uso universitario, generando un desacople. A posteriori, se comprende que el desacople es efecto, del desfondamiento, y la destitución de las instituciones. Así lo expresa Corea (2004):

El Estado, en la medida en que controlaba y disciplinaba las instituciones, producía un tipo subjetivo que, una vez instituido, podía transitar las distintas situaciones. Pero veíamos que ese recorrido o esa articulación relativamente armónica entre la familia, la escuela y la universidad ya no operaba. Veíamos que entre la universidad y la escuela no había correlación, que el sujeto producido en la experiencia escolar difería enormemente del sujeto producido en la experiencia universitaria, y a su vez que el sujeto producido por la familia difería enormemente del sujeto producido por la escuela. (p.167)

El relato de la autora resulta muy ilustrativo de lo que acontece en las aulas universitarias y es extensivo a lo que acontece en las aulas de una escuela nivel secundario. Esto nos será de utilidad para explicar la relación entre las prácticas escolares y los dispositivos de cuidado. De hecho, la misma definición de institución es comprendida como un dispositivo que produce y reproduce normas, para regular los intercambios entre lo permitido y lo prohibido institucionalmente; de este modo, logra establecer un ordenamiento.

El aporte de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) posibilitó entender el modo de operar de las lógicas educativas que son paradójales y por lo tanto violentas, debido a la permanente tensión entre las tendencias reproductivistas, que tienden a perpetuar un orden y una tendencia innovadora, transformadora, que propone modificar ese orden. En este sentido, las autoras explican que el sistema educativo ejecuta el mandato social a través de la acción de transmisión y distribución de contenidos, definiciones expresadas en el currículum prescripto, en las que se circunscriben las prácticas escolares.

Otra concepción de lo institucional la brinda Lucía Garay (2006). Esta autora, tomando a Eugene Enriquez, plantea que las instituciones educativas son instituciones de existencia debido a que en ellas transcurre la vida misma de los seres humanos: se socializan los individuos y se entablan relaciones sociales, son espacios en los que se construyen relaciones de alteridad y esta deviene en asimetrías. El aporte de Rotondi (2011) nos permite reflexionar sobre esta asimetría, la cual “podría ser la precursora, de cierto frente de conflicto dentro de la institución educativa, a partir de allí el orden institucional es problematizado por los adolescentes” (p. 62).

En esta investigación se busca estudiar las formas de relación entre las prácticas escolares cotidianas y los dispositivos de cuidado que se organizan en torno a las políticas de cuidado. Entendemos éstas últimas, como un conjunto complejo de actividades que sustentan a las personas, en el sentido de otorgarles los elementos físicos y simbólicos que les permiten vivir en sociedad (Pautassi y Zibechi, 2013), necesarias para satisfacer las necesidades básicas para la existencia y el desarrollo de las personas.

Estas políticas se efectivizan a través del concepto dispositivo:

Un dispositivo no es algo en abstracto. En tanto red de relaciones de saber/poder existe situado históricamente – espacial y temporalmente- y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo tal que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder. El dispositivo no es algo externo a la sociedad pero tampoco esta es externa al dispositivo y de

la misma manera hay que pensar la relación entre dispositivo y sujeto (Fanlo, 2011, p. 2).

De este modo vemos como los dispositivos constituyen esa red de relaciones entre el saber/poder que se ubican en lo temporo-espacial, en torno a acontecimientos que responden a la relación entre sujetos y urgencias sociales. En este caso, se trata de avanzar en los modos en que las instituciones educativas y las instituciones encargadas del cuidado de lxs jóvenes organizan políticas de cuidado y protección, consagradas en las legislaciones actuales. De ahí, pensar la cuestión del cuidado como un derecho, no sólo a cuidar, sino a ser cuidado y autocuidarse, lo que permite cambiar las lógicas de acción. El reconocimiento del cuidado como derecho, implica incorporar el “enfoque de derechos” (Pautassi, 2012) en tanto estándares al interior de las políticas públicas. Estos estándares cobran una centralidad indiscutible para garantizar los derechos de cada persona que deba cuidar y a su vez pueda cuidarse, como también para quienes necesitan ser cuidadx

Algunas precisiones metodológicas

El proyecto de investigación en curso se enmarca en la metodología de investigación acción. La misma se sustenta en la aplicación de un conjunto de procedimientos técnicos, asociados a un campo teórico múltiple, no unívoco, a efectos de dar cuenta de la complejidad del quehacer institucional y de las posibilidades de intervención (Del Cueto, 2013, p. 108). Cuenta con una fase analítica y con otra de diseño e implementación de objetivos de acción delineados de manera conjunta con los sujetos que participan de la investigación.

La investigación acción responde a una lógica de investigación cualitativa que se interesa: por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos y significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. En referencia a su método, es fundamentalmente interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social donde los datos se construyen. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. Por último, según su finalidad, la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. Su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación es lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo, en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Recuperamos la línea metodológica de investigación acción participativa trabajada por Orlando Fals Borda (1992). Este autor comprende a la investigación colectiva como aquella que hace uso de información recolectada y sistematizada en una base grupal como fuentes de datos y conocimientos objetivos de hechos que resultan de diversos dispositivos. Este tipo de investigación provee una validación social de los conocimientos que no pueden ser adquiridos por otros medios individuales basados en trabajos de campo y encuestas (Fals Borda, 1992).

Como se mencionó anteriormente, el presente proyecto adopta las características de un diseño flexible. Según Vasilachis (2006), el mismo es alusivo a la articulación interactiva y sutil de los elementos que presagian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación.

Respecto a la construcción de los referentes empíricos de la investigación (Achilli, 2005), en primera instancia, delimitamos a la provincia de San Juan como nuestro universo geográfico. Seleccionamos dos unidades de análisis de diferentes características sociodemográficas (escuelas) para propiciar el encuentro con diversas realidades. El número de instituciones se corresponde con la pretensión de profundizar en los contextos en los que se trabajará. En segunda instancia, nuestro universo poblacional estuvo conformado por docentes, preceptores, estudiantes, equipos de orientación, (Gabinetes) y directivos que pertenecen al sistema de educación pública de nivel secundario de la provincia de San Juan y a los Institutos Preuniversitarios de las Escuelas dependientes de la UNSJ. En tercera instancia, establecemos como recorte temporal el período asignado por la convocatoria CICITCA, desde el 2023 al 2024 inclusive.

Por otro lado, es fundamental tener en cuenta los marcos epistemológicos decoloniales y las Epistemologías del Sur presentes en este proceso. A partir de estas posturas se ha elaborado una crítica al extractivismo en la investigación. Según Suosa Santos (2010) es extractivista porque consiste en extraer conocimientos de los otros y transformarlo en materia prima para la construcción de nuestro conocimiento. Es por ello que, los principios éticos que guían esta perspectiva "desde el sur" no son un conjunto de reglas fijas o de principios morales externos, sino que las distintas partes involucradas participan de su discusión y acuerdan las reglas del "durante" y del "después" de la investigación. Sólo de esa forma se puede evitar la dominación cultural y epistémica.

En este mismo sentido, no hablaremos de recolección de datos sino de construcción de los datos (Achilli, 2005) proceso que se describe a continuación. En primer lugar, se establecieron *conversaciones* con estudiantes, docentes, directivos y restantes actores institucionales. En segundo lugar, se seleccionaron multirecursos (Jasiner, 2020) para trabajar con grupos de estudiantes centrados en una tarea con el fin de construir datos. Los

grupos centrados en una tarea son “dispositivos orientados al sujeto que pueden producir efectos de transformación en la posición subjetiva de cada quien, en el mismo proceso de realización de la tarea” (Jasiner, 2020, p. 45). Tanto las conversaciones como los grupos centrados en una tarea, tuvieron como propósito la construcción de un dispositivo institucional para abordar las problemáticas emergentes.

Los multirecursos técnicos son herramientas con las que podemos intervenir en diversas situaciones y en cada tiempo lógico grupal. Se proponen para dar cuenta de la multiplicidad, haciendo referencia a que ninguno de ellos en forma separada resultaría suficiente. De esta manera se pone en juego su “articulación con una lógica teórica y su eficacia en la producción de buenos enlaces con otros y su relación con el anudamiento subjetivo de cada quien” (Jasiner, 2020, p. 23). Algunos de los utilizados son: multiplicación dramática, expresiones literarias y artísticas, auto- corpo- biografía.

Avances preliminares de Investigación

Los principales avances de esta investigación se vinculan a dos de sus objetivos, los cuales mencionamos a continuación:

Identificar las problemáticas que lxs adolescentes y jóvenes identifican como prioritarias

Describir de qué manera enuncian – tramitan el malestar en el entramado institucional

Acerca de las problemáticas que los adolescentes consideran prioritarias

Partimos de una posición que buscó deliberadamente distanciarse del adultocentrismo, para elucidar cuáles son las problemáticas que jóvenes y adolescentes consideran prioritarias. El trabajo de campo se estructuró de manera tal de garantizar un momento de intimidad con el grupo de estudiantes designado por los directivos. Previo a esto, durante las primeras reuniones, los equipos directivos y algunos docentes nos anticiparon aquellas problemáticas que “tiene” la escuela. Citamos palabras de un director:

Es una escuela urbano marginal, no tan marginal porque esta es la zona de mayor crecimiento demográfico de Pocito, está muy vinculado a lo que es Rawson. Pero

tiene algunas problemáticas definidas de aquellas zonas urbano marginales. Si bien tiene todos los servicios, tenemos chicos con algunas problemáticas, pues se ve el consumo de drogas, algunas problemáticas de delincuencia, hay temas de abuso, violencia doméstica, alcoholismo en el hogar, analfabetismo en los padres. Bastante heterogénea. (Reunión Director, 2023)

Si bien esta escuela tiene sus características particulares, las dificultades mencionadas conforman los obstáculos comunes que atraviesan las instituciones educativas. De todos modos, aun habiendo sido puesto en palabras por un directivo, nuestro objetivo fue desde el inicio conversar con las juventudes y ver en qué punto ponen la atención y la palabra.

Desde la mirada de los jóvenes, se identificó lo punteado a continuación: Preocupación de los estudiantes por sus condiciones socio-económicas, expresadas en:

Precariedad en los ingresos, por lo cual hay un importante número de estudiantes, en su mayoría varones, que trabajan y estudian. Se trata más bien de “changas” o actividades realizadas en su entorno familiar. Esto evidencia un desacople en la relación escuela trabajo, que se ha intensificado en instituciones de mayor vulnerabilidad social. A partir de esto, se plantea la necesidad de crear programas tendientes a fortalecer el vínculo entre educación y trabajo.

Entre las actividades que entusiasman a los estudiantes varones, prima todo lo referido al fútbol, especialmente al seleccionado nacional. Sin embargo, hemos observado el incremento de apuestas en juegos virtuales, un número importante responde a apuestas con dispositivos electrónicos, celulares, que producen endeudamientos y adicciones diversas. A veces, se acompañan de uso de sustancias o alcohol.

En las estudiantes mujeres, tendencia a ocuparse de tareas de cuidado familiar, limpieza, cuidado de hermanos/hermanas, maternidad temprana.

En este punto nos parece importante recuperar el análisis que realiza Karina Batthyány (2025) para comprender algunas cuestiones de género que están entramadas en esta observación realizada por el equipo de investigación. La autora afirma que el 70% de las actividades de cuidado son realizadas por mujeres generando gran desigualdad con respecto a las horas disponibles que quedan para otras actividades. Los límites se hacen visibles debido a la falta de acceso efectivo de las mujeres al ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía que se constatan a partir de este tipo de evidencia empírica. Esto deviene en diversas exclusiones (en el empleo, en la participación política, en la división sexual del trabajo, en el ejercicio de derechos reproductivos, en la educación, en la persistencia de la violencia doméstica) por lo que se hace necesario identificar la presencia de una estructura de poder asimétrica. Esa estructura es la que otorga distintos valores, lugares, capacidades a mujeres y varones (Pautassi, 2012).

Por otro lado, desde la mirada del equipo de investigación, observamos:

Fragilidad en los lazos de pertenencias y referencia institucional.

Respuestas violentas y primacía de la desconfianza entre pares.

Según estudios recientes, en relación a la violencia se ha consignado que los y las estudiantes valoran la escuela como espacio de socialización pero, se percibe también, como un lugar donde los conflictos y las violencias forman parte del entramado que se teje en la

convivencia (Kaplan, et. al, 2024). Aquí se abre una posibilidad para seguir indagando y profundizando en próximas investigaciones acerca de cómo se sienten los y las estudiantes en la escuela tomando como variables posibles las trabajadas por los autores mencionados: Acciones que pueden causar más dolor en la escuela, motivos por los que un compañero/a no desea asistir a la escuela, formas más habituales de violencia, en otros. Quizá aquí podemos articular con esta asimetría establecida a partir de la alteridad en el marco de las instituciones educativas como instituciones de existencia. Asimetría que puede ser fuente de conflicto en la medida que “es puesto en cuestión por los y las adolescentes” (Rotondi, 2011, p. 62).

Desarrollo cognitivo con tendencia a pensamiento pre-operatorio, y diversas dificultades para adaptarse a las consignas aúlicas y escolares.

Esta afirmación tiene asidero en la dificultad para ejecutar las tareas planificadas: hacer circular la palabra y establecer una conversación con gran contenido de abstracciones propias de un pensamiento formal. Observamos que esta dificultad ha sido “superada”, cuando al trabajo de campo se sumaron los y las estudiantes miembros del proyecto de investigación, personas más cercanas desde el punto de vista de la edad. Esto representa un aspecto a tener en cuenta, el cual es posible que esté relacionado con la problemática de la brecha que existe entre las generaciones adultas y jóvenes.

Modos de enunciación del malestar en el entramado institucional:

Sabemos que toda institución remite a regulaciones específicas que posibilitan y limitan nuestra vida cotidiana. Las familias, por ejemplo, proveen ciertos lineamientos que se acercan o alejan de lo que prescriben las instituciones educativas. Partimos del hecho de que los procesos de escolarización, conducen a instalar un orden, una organización temporal y espacial. Identificar, como sujetos educadores y educandos, la categoría temporal, significa reconocer que hay un “antes” y un “después” de estar en la escuela, la entrada y salida del establecimiento y los tiempos regulados por recreos, que marcan distintas actividades y prácticas escolares. Por otro lado, reconocer la categoría del espacio, remite a lo que se comparte en el establecimiento, aquellos espacios comunes como patios, baños y espacios diferenciados como la dirección, la preceptoría, y las aulas, en los que se “cocina” la cotidianeidad de lo escolar.

A partir de estas consideraciones, el objetivo que nos propusimos como punto de partida fue el de describir de qué manera se enuncia y tramita el malestar en el entramado institucional. En relación a este punto, en primer lugar es necesario explicitar donde hace nudo ese malestar. La fuente del malestar en estos/as jóvenes se condensa en la cuestión de la vestimenta: en ambas instituciones se sienten coartados en la posibilidad de vestirse libremente. Esto se presenta como sentido compartido por los estudiantes, a pesar de que

las reglas de vestimenta son diferentes en función de la escuela. Sin embargo, ambos directores consideran que sus alumnos/as tienen el desafío de ganar cierto “status” social, probablemente relacionado al hecho de que sus estudiantes provienen de sectores sociales vulnerables. El cumplimiento del requisito del uniforme entraña un acto simbólico de igualación social.

También circulan otros malestares, que pudieron observarse a través de la utilización de la construcción de escenas como multirecurso (según se planteó en la metodología). Resulta significativo mencionar la relación cotidiana que tienen, por ejemplo, con la institución policía, o institución mucho más apremiante como lo es la muerte.

En escenas de noviazgos de riesgo aparecen los asesinatos, en escenas de plazas y amigos aparece la policía, en escenas de la casa aparecen mujeres haciendo la tareas y chicos conectados jugando, en escenas en la escuela la función de autoridad encarnada en alguien que los reta por su vestimenta. Todas estas escenas representan parte de lo que es la vida cotidiana de los/as estudiantes y se vinculan con las problemáticas mencionadas inicialmente por los directivos. Así mismo, consideramos importante destacar que, a partir de estas observaciones se construyeron objetivos de acción en conjunto dando lugar al desarrollo de la segunda fase del proceso de Investigación. El análisis detallado de la misma será abordado en profundidad en el artículo de Videla, Varas y Soler de esta misma publicación.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor.
- Corona, M. (2011). Participación juvenil ¿Jóvenes eran los de antes? En Rotondi, G. (comp.) *Jóvenes, Derechos, Ciudadanía en la Escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Ed. Espartaco.
- Corea, C. (2004). El desfondamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional. P.167. En Corea, C. y Lewkowicz, I. (comp.) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Editorial PAIDOS.
- Del Cueto, A. M. (2013). *Grupos, Instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*. Lugar Editorial.
- Fals Borda, O. (1992). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, N° 92- Jul-Sep.
- Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Editorial Troquel.
- Jasiner, G. (2020). *La trama de los grupos : dispositivos orientados al sujeto*. Lugar Editorial.

- Pautassi, L. y Zibechi, C. (Coord.) (2013). *Las fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura*. ELA. Biblos.
- Rotondi, G. (comp.) (2011). *Jóvenes, Derechos, Ciudadanía en la Escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Ed. Espartaco.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Extensión Universitaria.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.)(2006.). *Estrategias investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Yuni, C. y Urbano, J. (2005). *Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Editorial Brujas.
- Achilli, E. (2017). Construcción de conocimientos antropológicos y Coinvestigación etnográfica. Problemas y desafíos. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 45, Julio. Pp. 7-20. Universidad Nacional de Buenos Aires.
www.redalyc.org/articulo.oa?id=180952930001
- Batthyany, K. (2025). *¿Cuáles son las luchas de los movimientos de mujeres?* Disponible en: CLACSO TV: <https://www.youtube.com/live/CivodJm1BQQ?si=nXWnVrkZ5teAJjF>
- Fanlo, L. (2011). *¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben*. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Pautassi, L. (2012). *La igualdad en espera: el enfoque de género*. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/lye/revistas/89/pautassi-laura-la-igualdad-en-espera-el-enfoque-de-genero.pdf>

Educación *en la* frontera TOMO I Y II

TRAMAS SITUADAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Compiladores: Silvana Peralta • Mariano Harracá

Presentación: Paula Mateos • Carla Echegaray

Colaboración especial: Carina Fraca • Cecilia Manchineli • María Inés Díaz • Analía Videla
María José Vila • Federico Agüero • Silvina Páez • Celeste Ríos • Silvina Carelli
Emilse Carmona • Luciana Buteler • Patricia Mercado • Celina Moreno • María Butazzoni
Silvina Quiroga • Nicolas Rodríguez • Javier Gil • Marina Pérez • Ana Garay

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE SAN JUAN

**FACULTAD
DE FILOSOFÍA
HUMANIDADES
Y ARTES**



PARTE V

PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS EN DISCUSIÓN. ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS

Silvana Peralta

Este apartado presenta temáticas de interés educativo a través de la mirada situada de diversos especialistas. En este espacio de problematización cobran vital importancia el pensamiento, la palabra y la acción en torno a abordajes singulares que realizan los/as autores de cada uno de los artículos que lo componen.

A través de un recorrido que tiene como eje estructurante *La enseñanza de las disciplinas: interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad*; el lector se adentra en artículos que tienen como nota identitaria las construcciones y reflexiones que se realizan en torno a posicionamientos disciplinarios e interdisciplinarios, en clave pedagógica.

En el primer artículo, Victoria Sergo y Marcela Morchio se interrogan sobre la articulación de “lo global, lo local y la transdisciplinariedad en la enseñanza del inglés” como lengua extranjera. A continuación, Stella Mas, presenta experiencia sobre lo inter, trans y/o multidisciplinario desde la educación musical. Mientras que, las autoras Gema Contreras, Liliana Gutiérrez y Fabiana Puebla interrogan y debaten sobre la enseñanza de la Ciencias Sociales frente a los desafíos de la actualidad. Hacen principal incapié en el lugar de la Historia como contexto cambiante que demanda nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje. Por último, en el cuarto artículo, los autores Emilse Carmona, Rosa Pósito, Hugo Orellano y Luis Bonilla proponen una reflexión situada sobre el impacto de las tecnologías emergentes en el campo educativo, en particular de la inteligencia artificial (AI). Se abordan conceptualizaciones básicas y fundamentales de AI; las transformaciones necesarias del rol docente; los enfoques tecno-pedagógicos-didácticos, metodologías de enseñanza y modelos de evaluación que articulen el sentido de la inteligencia humana y la emocionalidad.

Entre lo global, lo local y la transdisciplinariedad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

María Victoria Sergo
Marcela Elena Morchio
Universidad Nacional de San Juan
CONICET

Estado del arte en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras

El aprendizaje de una lengua extranjera (en adelante LE) ha estado asociado principalmente, desde hace aproximadamente sesenta años, con el conocimiento de elementos discretos, como reglas gramaticales, vocabulario y sonidos de la lengua estudiada. Sin embargo, con el tiempo, las teorías del aprendizaje y las teorías lingüísticas han evolucionado, lo que ha generado cambios en la forma de concebir lo que implica aprender una LE (McNamara, 2008; Richards y Rodgers, 2014; Ortega, 2018).

Hoy existe consenso para aseverar que, en el proceso de enseñar, aprender, y emplear una lengua adicional se imbrican no solo los componentes relacionados con la lengua misma, sino también otras dimensiones tales como aspectos interculturales de la lengua meta y de la lengua materna, además de características de los entornos socioculturales desde los que este tipo de conocimiento se aborda. Esta consideración abandona la concepción de la lengua como un sistema lingüístico por la de una práctica social. Esto necesariamente implica el abordaje de una LE desde muy variadas disciplinas académicas. Autores como Mitchel, Atkinson et al. (2025) abogan por el desarrollo de una sinergia de distintos campos para abordar el de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Es por ello que indudablemente podemos afirmar que la enseñanza y el aprendizaje de LE, al decir de Liddicoat (2018), es una tarea transdisciplinaria, en el sentido de que múltiples disciplinas pueden proporcionar diferentes lentes a través de los cuales comprender los mismos fenómenos y construir nuevas comprensiones del objeto de interés.

En la conceptualización del campo de la enseñanza de una LE se observan dos tradiciones académicas que, si bien exploran los procesos de enseñanza aprendizaje del mismo objeto de estudio, lo hacen desde bases epistemológicas diferentes. La primera, la tradición anglófona, indaga estos procesos desde el ámbito de la Lingüística Aplicada, es decir que el punto de partida es la lengua como objeto lingüístico. Si bien con el advenimiento de variadas disciplinas, como la Sociolingüística, comienza a advertirse una preocupación por relacionar la LE con el entorno en el que se la usa, enseña, o aprende, el abordaje es fundamentalmente lingüístico. Asimismo, es

necesario señalar que, en las últimas décadas, han surgido otros enfoques en la enseñanza de lenguas adicionales, como el modelo del Aprendizaje basado en Contenidos (AICLE), en cuyo caso las clases tienen como foco la construcción de determinados conocimientos, para lo cual la LE cumple un rol instrumental. Otro enfoque que tiene gran auge es el Aprendizaje basado en Tareas (ABT), en el que durante el proceso de realización de una determinada tarea el estudiante se apropia de la LE. Sin embargo, a pesar de estas nuevas tendencias, se podría señalar que mayoritariamente en las prácticas de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras el foco está centrado en la lengua.

La segunda tradición académica a la que nos referiremos, la francófona, aborda estos procesos desde la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, es decir desde el complejo entramado de la clase. En algunas ocasiones se la denomina Didáctica de las Lenguas y Culturas, e implica el estudio de métodos y técnicas de enseñanza, junto con las condiciones, características y estrategias de aprendizaje específicas de un contexto determinado. Dado que cualquier práctica docente es una experiencia social compleja, en la que se entrelazan relaciones, saberes, lenguas, y culturas educativas, la Didáctica de las Lenguas y Culturas se percibe como un campo atravesado por múltiples disciplinas. Entre ellas se pueden mencionar las Ciencias de la Educación, la Antropología, la Psicolingüística, la Lingüística, la Psicología Social, la Historia, entre otras (Klett, 2022).

Significativamente, a pesar de las diferencias epistemológicas entre ambas tradiciones, en la actualidad existe coincidencia en la tendencia a la implementación de enfoques que consideren y respeten las particularidades de cada contexto, en detrimento de la aplicación de modelos desarrollados en entornos diferentes o ajenos a esas realidades. En este respecto, Ortega (2005) plantea que muchas veces estas prácticas, basadas en investigaciones importadas de otros contextos y circunstancias, no son pertinentes o relevantes en todos los escenarios, destacando que el valor de las investigaciones debe ser juzgado por su valor social. Ellis y Larsen-Freeman (2006) advierten que aprender una lengua adicional es un proceso dinámico, situado y basado en el uso. A partir de estas premisas, podríamos decir que la enseñanza de las lenguas adicionales hoy se basa en una visión más contextualizada socialmente, imposible de separar de las coordenadas de espacio y tiempo en el que se la aprende.

En este sentido, Widdowson (2004) sugiere que los contextos locales no deben ser percibidos como limitaciones a ser superadas en el ejercicio de la práctica pedagógica sino como condiciones que deben contemplarse. El autor agrega que los procesos de enseñanza aprendizaje en estos escenarios se encuentran definidos localmente y determinados contextualmente. De modo similar, Klett (2022) señala que

el análisis de los contextos locales puede ser un valioso recurso para el acto educativo, facilitando que la enseñanza y el aprendizaje se adapten de manera más efectiva a la realidad y necesidades de los estudiantes de una determinada intersección espacio-temporal.

Desafíos contemporáneos de la Lingüística Aplicada

Como se mencionó en el apartado anterior, la enseñanza de lenguas ha sido enriquecida por los aportes de numerosas disciplinas. Aunque esta perspectiva interdisciplinaria ha sido altamente beneficiosa, muchas investigaciones se han centrado en contextos multilingües, donde, debido a la movilidad de las poblaciones, los individuos deben aprender a desenvolverse en entornos multilingües. A partir de esto surge un sesgo transdisciplinario (Douglas Fir Group, 2016), en el que los problemas que emergen en un contexto se indagan desde diversas disciplinas para poder solucionarlos o abordarlos. Esta transdisciplinariedad, desde una perspectiva émica, apunta a brindar soluciones a los problemas tanto de los participantes como de los contextos en los que están involucrados. En muchas ocasiones, se parte de la revisión de algunos principios que han guiado la enseñanza de lenguas, por ejemplo, el objetivo de lograr la fluidez o la pronunciación de un hablante nativo (Byrd Clark, 2016; Cook y Li Wei, 2016; Larsen-Freeman & Freeman, 2008; Ortega, 2018). El modelo del hablante nativo en el campo de la Adquisición de Lenguas, al modo del capital social de Bourdieu, se posiciona desde la percepción de la superioridad de éste hablante desde el punto de vista lingüístico y pedagógico, y determina una visión de qué y cómo la lengua adicional debe ser enseñada, como así también, quiénes son los profesores ideales. Ortega (2016) advierte que este modelo ya no es legítimo. Por un lado, desde el postcolonialismo, se acepta que ninguna lengua es más poderosa que otra, por otro lado, en tiempos de contextos globales, constantemente se entablan relaciones entre hablantes de una determinada lengua que no son nativos y cuyos niveles de competencia lingüística difícilmente se acerquen al de éste. La contundencia de estos hechos claros da por tierra la concepción de que la competencia de un hablante nativo es esencial para la comunicación efectiva.

A partir de estas premisas, numerosos autores prefieren referirse al aprendiente de una L2 como usuario de L2, definido como aquel que conoce y usa la lengua adicional en cualquier nivel de proficiencia (Cook, 2012).

Enrolado en la tradición anglófona, Kumaravadivelu (2003, 2006) advierte que la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en una etapa postmétodo. Según este autor, el desarrollo de métodos para la enseñanza de LE ha estado mayormente guiada por un enfoque universal que supone un grupo de destinatarios en común con los mismos objetivos. Esto generó que el campo de la Lingüística Aplicada se ocupara

del potencial alcance global de cada método nuevo, lo que llevó a que se diseñaran enfoques que desatienden los aspectos locales. Como resultado, ninguno de estos métodos ha logrado implementarse en su forma más pura en el aula real, principalmente porque no se originan en el contexto del aula, sino que son trasplantados artificialmente a ella.

De este modo, reconociendo la complejidad y multidimensionalidad de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, este autor sostiene que los contextos son los verdaderos determinantes de la pedagogía. Para el desarrollo de la pedagogía post-método, propone un sistema tridimensional, organizado en tres parámetros interrelacionados, definidos como particularidad, practicidad y posibilidad; ésta última en el sentido propuesto por Freire.

En primer lugar, el parámetro de particularidad (Kumaravadivelu, 2001, 2003, 2006) busca que los docentes desarrollen una pedagogía adaptada a las características únicas de sus estudiantes, sus intereses y metas, además de considerar el contexto institucional y sociocultural en el que se desenvuelven.

En segundo lugar, la practicidad (Kumaravadivelu, 2001, 2003, 2006) está estrechamente ligada a la particularidad, destacando la relevancia de evaluar cómo los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras pueden aplicarse de manera eficaz en situaciones concretas. Esto requiere considerar factores como el tiempo disponible, los recursos, las necesidades de los estudiantes y el tamaño de la clase. De esta forma, los profesores no aplican teorías de manera automática, sino que reflexionan sobre cómo estas se vinculan con su práctica pedagógica, teorizando a partir de su experiencia y aplicando lo que teorizan, adoptando un enfoque de enseñanza que emerge desde su práctica.

Finalmente, el parámetro de posibilidad (Kumaravadivelu, 2001, 2003, 2006) plantea que los docentes deben partir de las creencias y el conocimiento social que los estudiantes traen consigo al aula, de modo que puedan guiarlos tanto en la construcción de su identidad como en su papel en la transformación social. En este sentido, esta propuesta se distancia de los métodos tradicionales de enseñanza que suelen basarse en procedimientos genéricos y descontextualizados.

Como se puede apreciar, la pedagogía post-método busca formar docentes reflexivos, capaces de analizar críticamente sus propias prácticas en el aula y dejar atrás la aplicación de métodos rígidos. Este enfoque redefine los roles tanto de los estudiantes como de los profesores y, en un sentido más amplio, del sistema de formación docente.

Estudios realizados en nuestro contexto nacional y provincial confirman lo expuesto por autores que se alinean con la etapa post-método en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras al mostrar cómo diversos factores, no previstos o

abordados en la formación de grado, inciden en los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. A modo de ejemplo, a nivel nacional, Zappa-Hollman (2007) llevó a cabo una investigación en escuelas secundarias públicas de ocho provincias del país, y encontró que los resultados obtenidos eran consistentes en todas ellas. En relación con la idea de que el campo ha intentado aplicar métodos universales en contextos locales, los docentes informantes de ese estudio expresaron que, aunque consideraban que la formación recibida durante sus trayectos educativos había sido de buena calidad, esta no tomaba en cuenta la realidad y los contextos específicos de enseñanza argentinos: clases con 30 o más alumnos, una carga horaria sumamente reducida, y el acceso limitado a distintos recursos. Sumado a esto, los docentes que se desempeñaban en escuelas rurales, hicieron referencia a situaciones que habían tenido que enfrentar sin ningún tipo de preparación, tales como el hecho de que el inglés para sus estudiantes no tenía ningún tipo de lugar en sus vidas y no encontraban ninguna razón para estudiarlo. También hicieron referencia a problemas de violencia familiar y a la dificultad de enseñar a estudiantes cuyos familiares no sabían leer ni escribir, lo que limitaba el acompañamiento en su formación escolar. Estas situaciones se presentan como desafíos cotidianos que los docentes de ILE enfrentaban en las instituciones, y que les impedían enseñar de la manera que ellos consideraban más adecuada.

En nuestro contexto local, los resultados del proyecto de investigación *La nueva normalidad en la clase de inglés: tensiones y desafíos* (Res. 1501/23-R-UNSJ) reflejan una realidad similar, destacando el papel determinante de las dificultades propias de cada institución. Por ejemplo, la calidad del piso tecnológico disponible en cada establecimiento educativo se ha vuelto un requisito clave para la implementación de recursos digitales. Otro factor relevante es la sobrecarga laboral de los docentes, que limita la posibilidad de incorporar metodologías como AICLE. Este enfoque, al requerir la colaboración de profesores de otras áreas y una planificación más extensa, resulta difícil de aplicar en este contexto.

Asimismo, un estudio sanjuanino que compara las prácticas de enseñanza del ILE en tres tipos de escuelas de nivel medio (urbanas, rurales y bilingües) identificó un obstáculo recurrente: la dificultad de los docentes para concentrar su carga horaria en pocas instituciones. Algunos trabajaban en más de seis escuelas, con pocas horas en cada una, lo que afectaba su sentido de pertenencia y su nivel de compromiso con cada institución (Sergo, 2023). Además, en las escuelas estatales urbanas, los docentes enfrentaban aulas numerosas y multinivel, con estudiantes desmotivados. Según sus testimonios, esto condicionaba la dinámica de la clase y el tipo de actividades posibles, ya que percibían que la falta de interés de los alumnos influía directamente en el desarrollo de las lecciones. En las escuelas rurales, los desafíos eran aún mayores. A

la falta de recursos se sumaba la realidad de estudiantes menores de edad que trabajaban, lo que generaba altos niveles de ausentismo. Además, algunos alumnos, pese a estar en la secundaria, recién comenzaban su proceso de alfabetización en su lengua materna (Sergo, 2023).

Reflexiones finales

Estamos convencidos, por un lado, de que como plantea Liddicoat (2018) la enseñanza de una LE requiere de un enfoque transdisciplinario, sin embargo, por otro lado, al aplicar los tres principios señalados por Kumaravadivelu, advertimos que las condiciones del contexto tornan esta tarea muy compleja.

En este sentido, queremos destacar que el contexto representa un desafío tanto para los docentes como para el campo de la Lingüística Aplicada y, por lo tanto, para la transdisciplinariedad. Por un lado, el contexto interpela a los docentes ya que, como hemos advertido, es allí donde los profesores de ILE encuentran grandes dificultades para enseñar cómo desean o consideran que se aprende una LE. Por otra parte, se plantea como un obstáculo en nuestro campo disciplinar dado que teorizar desde la práctica y aplicar teorías propias basadas en un enfoque ecléctico requiere que el docente sea crítico, disponga de tiempo para seguir formándose y cuente con espacios de reflexión sobre su propia práctica. Sin embargo, como hemos observado, estas condiciones no se dan en la realidad sanjuanina, donde los docentes trabajan hasta 50 horas semanales.

Para los formadores de futuros docentes, este panorama supone un reto aún mayor. Como explican Banegas y Sánchez (2023),

“los programas de formación docente (...) deben considerar las condiciones complejas, y a veces desconcertantes, en las que ocurren la enseñanza y el aprendizaje. No hacerlo puede resultar en la preparación de futuros docentes para prácticas pedagógicas poco realistas, donde el conocimiento específico de cada materia está desconectado de los contextos en los que se crea, moviliza, cuestiona y reconstruye. Aún peor, no imbuir relevancia podría llevar a la preparación para un contexto que simplemente no existe” (p. 7).

De este modo, asumiendo nuestra responsabilidad como docentes investigadores parte de un dispositivo formador, entendemos que no solo debemos preparar a los estudiantes para enfrentar las complejidades de la enseñanza en contextos desafiantes, sino también guiarlos en el desarrollo de un enfoque crítico y reflexivo que les permita adaptarse y tomar decisiones acertadas en situaciones adversas. Acompañar a los futuros docentes en este proceso implica brindarles

herramientas para que, a pesar de las limitaciones contextuales, puedan implementar enfoques innovadores, interdisciplinarios y eclécticos en sus prácticas.

Referencia bibliográfica

- Banegas, D. L., y Sánchez, H. S. (2023). Editorial: Social justice and language teacher education from Latin America. *Teacher and Teaching*, <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2169669> (acceso libre en https://www.researchgate.net/publication/367340089_Editorial_Social_justice_and_language_teacher_education_from_Latin_America).
- Byrd Clark, J. (2016). Transdisciplinary approaches to language learning and teaching in transnational times: Introduction to the special issue. *L2 Journal*, 8(4), 3-19.
- Cook, V, (2002) Portraits of the L2 Users, en Cook, V. *Background to the L2 User*. Multilingual Matters.
- Cook, V., & Li Wei. (Eds.). (2016). Cambridge handbook of linguistic multicompetence. Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Ellis, N. C. y Larsen-Freeman, D. (2006). Language Emergence: Implications for Applied Linguistics--Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558–589. <https://doi.org/10.1093/applin/aml028> .
- Femenía, P., Leceta, A. y Morchio, M. (2023). La clase de inglés y la nueva normalidad, ponencia presentada en septiembre 2023 en *XIII Seminario internacional de la Red Estrado: dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes*. La Plata, Argentina.
- Larsen-Freeman, D., & Freeman, D. (2008). Language moves: The place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 147-186.
- Liddicoat, A. J. (2018). Language teaching and learning as a transdisciplinary endeavour: Multilingualism and epistemological diversity. *AILA Review*, 31(1), 14-28.
- Klett, E. 2022. De la didáctica de lenguas extranjeras a la sociodidáctica. En: Klett, E. *Las lenguas extranjeras en foco. Aspectos psicológicos, didácticos y socioculturales*. Buenos Aires: editores Asociados.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- McNamara, T. (2008). La evaluación de la lengua como práctica social. En *Actas del IV Coloquio CELU*, Santa Fe, 8 y 9 de agosto, pp. 1-14. https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/McNamara_conferencia.pdf.
- Michel, M., Atkinson, D., Ribeiro, A. C., Alexopoulou, T., Cappellini, M., Eskildsen, S. W., Gao, X., Hellermann, J., Kayi-Aydar, H., Lowie, W., Mejía-Laguna, J. A., Ortega, L., Pekarek Doehler, S., Sasaki, M., Sato, M., Thorne, S. L. y Zheng, Y. (2025). Forging common ground in second language acquisition and teaching: A combined synergy statement. *Modern Language Journal*, 109, 90–103. <https://doi.org/10.1111/modl.12983>.
- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89(3), 427- 443.
- Ortega, L. (2016). Multi-competence in second language acquisition: Inroads into the mainstream? In V. Cook & L. Wei (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence* (pp. 50–76). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2018) *SLA in Uncertain Times: Disciplinary Constraints, Transdisciplinary Hopes*. Descargado de <https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/49585>.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (Third edition). Cambridge University Press.
- Sergo, M.V. (2023). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE): Barreras presentes en distintos contextos educativos*. Ponencia en I Jornadas Institucionales de Posgrado-Trayectorias en perspectiva, intercambios y gestión académica de posgrado, Mendoza. Recuperado de: https://tesisenfermeria.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/19777/sergo-m.-victoria-la-enseanza-del-ingls-como-lengua-extranjera.pdf.
- Widdowson, H. G. (2004). A perspective on recent trends. En Reid Howatt, A. P. A *history of English language teaching* (2nd ed). Oxford University Press.

Zappa-Hollman, S. (2007). EFL in Argentina's Schools: Teachers' Perspectives on Policy Changes and Instruction. *TESOL Quarterly*, 41(3), 618-625.
<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00094.x>

Lo inter, trans y/o multidisciplinario, experiencias desde la educación musical

Stella Maris Mas
Universidad Nacional de San Juan
ISFD Escuela Normal Superior Gral. San Martín
ISFD Escuela Normal Superior Sarmiento

“La vida está por empezar” - Letra y música: Marta Gómez⁸²

No jugaremos a la guerra, rueda que rueda,
inventaremos un lugar para escondernos
de los fantasmas, de las brujas, de los truenos
de todo lo que nos asusta y nos desvela.

Inventaremos una historia que contar,
la pintaremos de amarillos y de soles
y cuando el cuento casi esté por terminar
nos inventamos un final con más colores.

Ale, Ale, la vida está por empezar.

Ale, Ale, no hay que perderse ni un segundo.

*Hay que inventarse mil pretextos y cantar
que hoy más que nunca una canción precisa el mundo.*

Presentación

La invitación a formar parte de la publicación artículo representa un gran desafío dado que nos referimos a un fenómeno complejo, porque la educación musical implica dos áreas de conocimiento, por un lado, la educación y por otro la música y de por sí la música nos ofrece experiencias interdisciplinarias.

Pensar lo inter, trans y/o multidisciplinario desde este lenguaje artístico requiere abrir la mirada a las múltiples manifestaciones sonoras y escénicas que se han presentado a lo largo de la historia. Desde la interpretación y/o escucha de una simple canción hasta la ópera (por mencionar un ejemplo) nos involucra en el tema que nos convoca, por ese motivo, desde una propuesta vivencial, intenté e intento sensibilizar a los presentes a partir de la apreciación de la obra de Marta Gómez (cantautora colombiana), quien une lo literario y musical en una creación que permite experimentar una experiencia estética instantánea más allá de contar o no con saberes previos.

⁸² “La vida está por empezar” Disponible en: <https://youtu.be/b1MxXPM3Z1E>

Desarrollo a modo de popurri⁸³

La educación musical reconocida por organismos internacionales por sus contribuciones al desarrollo humano⁸⁴ ya es un claro ejemplo de cómo educación y música se conjugan ofreciendo espacios dentro y fuera del ámbito escolar para el bien común.

Durante el transcurso del año 2024 se organizaron, entre otras actividades, el “Foro transdisciplinario de música, educación e intervención social”⁸⁵. Con esto comentarles que hoy más que nunca el cruce de disciplinas, campos, áreas del saber son temas vigentes y que ocupan la agenda académica de muchas instituciones educativas. En este sentido, tomo palabras del Dr. Fabio Shifres⁸⁶, quien, en su primer clase del curso “Debates Actuales en Educación Musical”⁸⁷, expresó: “Hay más preguntas que respuestas en torno a algunos de los supuestos básicos que subyacen a las prácticas de educación musical, nos invita a revisarlos a la luz de posturas críticas provenientes de la Musicología, la Psicología y la Educación, a partir de problematizar la adquisición de la notación musical y de habilidades básicas de ejecución proponiendo alternativas epistemológicas y didácticas.”

Ya la Dra. Ana Lucía Frega, directora de la maestría en Didáctica de la Música⁸⁸ dedicó gran parte de sus estudios al trabajo “Arte, educación e interdisciplina. Aportes de una investigación” (2003) surgido del análisis de los documentos curriculares elaborados a partir de Ley Federal de Educación de 1993. Luego publicó “Interdisciplinariedad. Enfoques didácticos para la educación general” (2007) un libro que plantea la problemática de tejer cruces razonables y globales de contenidos en las diferentes áreas en que se estructura el aprendizaje en la institución escolar.

La búsqueda personal me llevó a profundizar los postulados de Ezequiel Ander Egg, entre otros autores, para dar forma al marco teórico del Proyecto de Investigación “Recursos audiovisuales para el Jardín de Infantes, una mirada interdisciplinaria desde los lenguajes artísticos para el análisis y selección en el Profesorado de Educación Inicial dentro del contexto de pandemia” presentado en la convocatoria a proyectos de

⁸³ Popurri: Composición musical formada de fragmentos o temas de obras diversas (RAE).

⁸⁴ UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), ISME (International Society for Music Education), FLADEM (Foro latinoamericano de educación musical), entre otros

⁸⁵ Actividad organizada por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, con transmisión vía zoom.

⁸⁶ Argentina, Universidad Nacional de La Plata.

⁸⁷ Actividad organizada por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁸⁸ Carrera de posgrado, acreditada por la CONEAU, que cursé en la Universidad CAECE Bs. As. (2007-2012), entre el material bibliográfico sugerido se encontraba Edgar Morin un referente que retomaré en los párrafos siguientes.

investigación de Institutos Superiores de Formación Docente 2021, diseño seleccionado que representó, entre cinco proyectos jurisdiccionales financiados, al Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Escuela Normal Superior “Gral. San Martín” (ENSGSM) y que ejecutamos durante el año 2022 hasta marzo del 2023. La iniciativa surgió del trabajo interdisciplinario de un grupo de docentes del Profesorado de Educación Inicial del ISFD ENSGSM de San Juan⁸⁹. Se constituyó en la primera investigación vinculada a la educación artística de la provincia involucrando tres lenguajes o disciplinas: Música, Literatura y Artes visuales, además de las Ciencias de la Educación.

A continuación, compartiré algunas ideas presentes en el proyecto antes mencionado. El sustento teórico se basó además en el Paradigma del pensamiento complejo de Edgar Morin. Como es sabido la teoría de la complejidad emergió como tendencia científica dominante en la década de 1990. Edgar Morín Pensador, sociólogo y filósofo francés, es su fundador y quien propone la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad.

Afirmamos que en la actualidad el arte como práctica social se encuentra interrelacionado con la tecnología, los entornos virtuales, el diseño, la comunicación, la ciencia, la robótica, la genética, por lo que hay un desdibujamiento de los límites de la pieza artística contemporánea, ya no la encontramos únicamente en los ámbitos restringidos que se le había asignado desde las miradas más conservadoras propias del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, donde el arte era privilegio de unos pocos, de las capas más “cultivadas” de la sociedad.

Las prácticas artísticas están mediadas por las posibilidades tecnológicas disponibles. Ser maestro de disciplinas artísticas nos enfrenta al desafío de encontrar los estilos y las prácticas pedagógicas más adecuadas para que las nuevas generaciones encuentren significación y empatía con los productos de arte. Para ello, los docentes necesitamos disponer de marcos conceptuales y metodológicos que ayuden a explicar y degustar las expresiones artísticas propias de nuestro tiempo. En esta línea, arte, multimedia y tecnología se imbrican de diferentes modos y forman parte del consumo de niños y jóvenes de nuestros días. Las nuevas generaciones son multimediales y cibernéticas (Malbrán, 2010 como se citó en García, 2015).

Por nuestra parte, advertimos que los estudiantes en general y los de educación superior en particular, en el contexto actual, se encuentran expuestos a múltiples estímulos visuales y sonoros provenientes de diversas plataformas digitales o virtuales

⁸⁹ El equipo de investigación estuvo conformado por la autora de este artículo: Mg. Stella Mas directora del proyecto, Prof. Vanesa Patricia Díaz Martinoff, Prof. Jorge Luis Pastran, Prof. Ana Alicia Cabrera y la estudiante Lourdes Contreras.

donde el caudal de información audiovisual y el acceso a diversos tipos de imágenes fijas y en movimiento por medio de internet, redes sociales, celulares, televisión, tablet, etc., han ido modificando su percepción y esto demanda re-inventar nuestras prácticas y entender que los sujetos de aprendizaje de hoy en día no son los mismos de hace tres décadas atrás. La interconectividad actual nos demanda el desarrollo de diversas inteligencias y nos pide la construcción de conocimiento interdisciplinar donde ponga en juego todos los sentidos, sin olvidar que dentro del arte contemporáneo la obra se convirtió en un producto multisensorial, interactivo y/o de participación colectiva.

El panorama descripto nos conduce a la utilización de estrategias de forma interdisciplinar, según palabras de Edith Litwin (2008) es importante que “...los estudiantes establezcan múltiples interconexiones entre las diferentes áreas curriculares a partir de una unidad de significación”. En este sentido se consideran los aportes de Ezequiel Ander Egg (1994) y Ana Lucía Frega (2007) que aportan al tema y se condicen con el paradigma de referencia.

Entre otras cosas, del estudio advertimos que el Diseño Curricular de Educación Inicial de la Jurisdicción (2015), en el parte 7. Dimensión “Comunicativa y artística” plantea los Lenguajes Artísticos como un campo de conocimiento. Si bien esa dimensión está integrada por los siguientes ámbitos: Lenguaje, Literatura infantil, Artes visuales: Plástica, Música, Danza: Expresión corporal y Teatro, el apartado de Lenguajes Artísticos no menciona la palabra “interdisciplinariedad”. (ni multidisciplinariedad, ni transdisciplinariedad).

Abriendo un paréntesis, consulté un documento elaborado en el año 2015, se trata de mi colaboración en el Diseño Curricular de Educación Artística: Música para la Educación Primaria de la Provincia de San Juan, como integrante del Equipo Técnico Pedagógico conformado por la Dirección Técnica Pedagógica de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo juntamente con la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de San Juan⁹⁰. Sentí alivio, debo confesarles, aparecen términos como: relacionar, articular, integrar y cito:

“Para entender el binomio educación y música, es preciso reflexionar sobre los múltiples entrecruzamientos provenientes de diversas disciplinas y áreas de conocimiento, que han aportado y siguen contribuyendo a las prácticas pedagógicas, de ahí la necesidad de reconocer el carácter interdisciplinar del quehacer musical.” (p. 866)

La música es una disciplina que posee características y problemáticas que le son propias y cuenta con su particular objeto de conocimiento. Como fenómeno no

⁹⁰ Disposición N°: 023-DES-2014. Resolución N° 1916-ME/2015; y Resol. N° 7566 -ME/2015. Resol. de aprobación N°: 8537-ME-2015 y la N°: 10845-ME-2015 de autoría.

queda al margen de las transformaciones sociales y culturales, por ende, la renovación pedagógica, la actualización disciplinar y el desarrollo profesional se vuelven indispensables para reflexionar y repensar las prácticas en el marco de las trayectorias escolares.

“Se propone el trabajo por proyectos ya sean áulicos y/o institucionales, para el desarrollo de contenidos específicos de la disciplina, como del Área Educación Artística, asimismo para el tratamiento inter, pluri, trans o multidisciplinario donde se involucre dos o más campos del conocimiento, propuestas como: la murga, la comedia musical, el radioteatro, etc. pueden ser abordadas de esta manera, incluso resulta ideal este tipo de planificación para el desarrollo de los temas transversales tales como la: Interculturalidad, Educación Ambiental, Educación y Memoria; Derechos Humanos, Educación Vial, Convivencia, entre otros, los cuales no atañen sólo a un lenguaje y/o a un área en particular, sino que son responsabilidad de todos los actores educativos y de la sociedad en su conjunto, por ende han de ser abordados por cada institución escolar de manera puntual y específica.” (p. 869)

Un planteo interesante es el de Ezequiel Ander-Egg (1994) como pedagogo, ensayista y epistemólogo expone algunas denominaciones que se suelen confundir con la interdisciplinariedad, por ejemplo:

...la Interprofesionalidad: [...] profesionales de diferentes campos que trabajan juntos sobre un mismo objeto o sobre un mismo problema; Multidisciplinariedad: [...] no hay interpenetración de unas ciencias con otras [...]; Disciplinariedad Cruzada: [...] se produce cuando la problemática de una disciplina trasciende a otra u otras [...]; Transdisciplinariedad: [...] una instancia científica capaz de imponer su autoridad a las disciplinas particulares [...]; Interdisciplinariedad: [...] es la idea de interacción y cruzamiento entre disciplinas y en orden a la comunicación de conocimientos. (pp. 17-29).

Según el autor, la interdisciplinariedad “evoca la idea de intercambio entre diferentes disciplinas” (p. 25). Él plantea la importancia de considerar el paradigma de la complejidad que parte del principio de tener una visión micro de la realidad y holística de la misma, sin perder de vista las interacciones que tienen los elementos involucrados en el fenómeno de estudio.

Del campo de la educación en general, pero desde la perspectiva del arte en particular, tomamos algunas nociones aportadas por la Dra. Ana Lucía Frega (2007)

doctora en música mención educación. Comienza definiendo disciplina para abrir a otras conceptualizaciones como: Multidisciplinariedad, Disciplinariedad cruzada, Transdisciplinariedad, (Coincidiendo con Ander Egg) y agrega la Pluridisciplinariedad, “en búsqueda de precisiones, se constata que la voz “interdisciplina” es una complejidad semántica que necesita y requiere reflexión, antes de ser concretada en hacer didácticos.” (p. 18-19)

Si bien Frega no ofrece una definición, deja la palabra a la Dra. Iris Xochitl Galicia Moyeda, quien afirma:

... el enfoque interdisciplinario en el cual el hecho estudiado es tratado como un todo por representantes de distintas especialidades, lo que genera una nueva forma de conocimiento que se produce en la intersección de los saberes; es una forma holística de entender y abordar un fenómeno o un problema determinado. Esta perspectiva supone una puesta en común de los conocimientos de diversas disciplinas logrando un mutuo enriquecimiento y la conformación de nuevos conceptos generales e integradores. Dicho en otras palabras, la interdisciplina consiste en una recombinación y reconfiguración de los conocimientos disciplinares cuando se aplican para estudiar procesos correspondientes a niveles ontológicos contiguos o distantes. p. 35

El trabajo de investigación nos demandó múltiples instancias de debate, intercambio y transferencia al medio, que arribaron a las “Jornadas sobre inter y transdisciplina a partir del pensamiento complejo”⁹¹, a cargo de la Dra. Liliana Martínez en abril de 2023 y en el que estuvieron presentes los integrantes del equipo de investigación y colegas del instituto, con quienes capitalizamos esos saberes para aplicar a las líneas de trabajo encomendadas por la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de San Juan denominada APE (Acompañamiento Pedagógico a las Escuelas) y al Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles a partir de la puesta en marcha de diversos talleres como corolario de esa etapa de investigación.

Esa Jornada motivó el trabajo articulado entre varias Unidades Curriculares: Práctica II, Práctica III y las didácticas específicas del Profesorado de Educación Inicial y se concretaron talleres interdisciplinarios cuya fundamentación señala “Uno de los disparadores es la experiencia de inter y la transdisciplinariedad sobre el pensamiento

⁹¹ Actividad organizada desde la Jefatura de Desarrollo Profesional Docente del ISFD ENSGSM en conjunto con el Departamento de Música FFHA UNSJ.

complejo llevado a cabo en nuestra institución, durante la cual reflexionamos acerca de la fragmentación del conocimiento y las lógicas disciplinares.” Asimismo,

“El taller surge a partir de la necesidad manifiesta de las estudiantes de realizar experiencias desde una perspectiva integral, en la cual los aportes específicos de cada unidad curricular se hallan vinculadas por un objeto de conocimiento, cuyo abordaje será común y lo realizarán a través de diversos enfoques, niveles de profundidad y estrategias, para lograr aprendizajes multidimensionales y, por ende, valiosos en función de las prácticas profesionales posteriores.”

La propuesta contempló acciones dirigidas a los estudiantes de segundo y tercer año del Profesorado de Educación Inicial del ISFD ENSGSM, con una modalidad taller, organizamos un encuentro presencial en octubre del 2024 con la posibilidad, a partir de las apreciaciones de las estudiantes, realizar un 2º encuentro. Por grupos definieron algunos recortes para su profundización y planificación para su posterior implementación en la sala de 5 años, los temas fueron: “El Parque de Mayo”, “El muñeco de la sala”, “La heladería”, “Los bichos del jardín”, “Juegos en casa y el jardín”, “Los colores”, “El agua”, “El cine”, “La cámara de fotos”, “Que comen las abejas”, “Murales en las puertas del jardín”, “Alfombras literarias” y “Retratos y autorretratos”. Docentes de Educación Física, Expresión Corporal, Plástica (Artes visuales), Música, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y matemática estuvimos presentes, pensando ideas juntos y reconociendo la importancia de generar ese tipo de espacios y experiencias con las estudiantes.

Otra experiencia que me atraviesa y complementa mi desempeño profesional es mi participación en el equipo del Proyecto de Investigación y Creación que dirige la Dra. Liliana Martínez, denominado “Universidad 5.0. formación integral de profesionales socialmente comprometidos. Desafíos y responsabilidades” aprobado en la convocatoria CICITCA - UNSJ 2022⁹² y que se desarrolla en el Instituto de Filosofía (IDEF) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Un proyecto en curso que tiene como objetivo general investigar acerca de los modelos de integración de los saberes que se generan en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad Nacional de San Juan y su incidencia en los procesos formativos de los alumnos futuros profesionales. El objeto de estudio es abordado con la metodología denominada triangulación metodológica para recabar datos cuantitativos y cualitativos que permiten conocer el estado actual de los procesos de articulación entre

⁹² Resolución N° 1501-23-R

docencia, investigación y extensión, desde el nuevo enfoque de curricularización de las prácticas socioeducativas.

Las conclusiones permitirán ofrecer propuestas de intervención pedagógica interdisciplinarias con el uso de recursos tecnológicos que fortalezcan la formación de profesionales universitarios en un modelo de universidad 5.0, teniendo en cuenta las políticas actuales de la Universidad para fortalecer la extensión y redefinir el concepto hacia una extensión crítica y su curricularización, que tiendan a la integralidad de las funciones esenciales de la UNSJ: formación, extensión, investigación, creación.

Uno de los objetivos específicos del trabajo de investigación es generar ámbitos para la construcción colectiva de propuestas didácticas interdisciplinarias bimodales en las carreras seleccionadas, fundamentadas en la epistemología de la complejidad y en la responsabilidad social universitaria que mejoren la formación integral e inserción laboral del profesional universitario para el siglo XXI.

Pensando en esto se concretó el “9º Encuentro Nacional de Música y Educación del MOMUSI” que encuadró las “2º Jornadas Provinciales de Educación Artística” en el mes de octubre de 2024⁹³, oportunidad en la que estudiantes y docentes vivenciamos propuestas interdisciplinarias tendientes al desarrollo profesional y la posibilidad de transferir a los ámbitos laborales de educación inicial, primaria, secundaria y superior. Abordamos la Educación Artística como campo en donde, sin perder la especificidad de cada lenguaje, se conjugaron objetivos, metodologías y contenidos comunes, susceptibles de ser implementados de manera integral. Esta noción de la interdisciplinariedad se vio reflejada en las actividades vivenciales de los talleres, como por ejemplo el Taller “Abordar distintos escenarios artísticos desde lo interdisciplinario (Teatro, Artes visuales y música)” y también en las conferencias dialogadas: “La canción en la Educación Musical, aportes para la alfabetización” a cargo del Mg. Martín Kieffer y “Producción Musical y Creación Sonora - Producción Musical con IA” ofrecida por el Lic. Gonzalo Ilutovich (ambos de Buenos Aires).

Conclusiones

Para cerrar dejar una reflexión que nos permita pensar en lo vivido y cotidiano. En el campo del arte tenemos representaciones concretas de lo que es interdisciplina como lo expresé al comienzo, un ejemplo es la canción, como producto que ya de por sí es la fusión de la poesía y su musicalización, entonces partiendo de esa base el campo del arte en general y de la música en particular, aportan algunos ejemplos

⁹³ Actividad organizada desde la Jefatura de Desarrollo Profesional Docente del ISFD ENSGSM en conjunto con el Departamento de Música FFHA UNSJ y el MOMUSI (movimiento de Música para niños y niñas) sede San Juan Región Cuyo.

valiosos de lo que es la exacta convivencia entre dos o más lenguajes artísticos que confluyen y se fusionan para generar en las personas una experiencia estética sensiblemente intransferible.

Para finalizar, las danzas folklóricas en las que música, literatura y movimiento coreográfico se manifiestan en un todo, la opera o melodrama, primera fusión entre el teatro y la música, entre otros géneros y propuestas multimediales, tan vigentes desde el siglo XX hasta la actualidad, produciendo un enorme avance en el concepto de artes integradas, justamente tendientes a no fragmentar la propuesta artística. Hoy por hoy conceptos como el de performance, instalación, escultura sonora y lo que nos ofrece el campo de las audiovisuales se transforma en una fuente inagotable de ejemplos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios dignos de apreciar y estudiar.

Referencia bibliográfica

Ander Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de la Plata.
Frega, A. L. (2007). *Interdisciplinariedad. Enfoques didácticos para la educación general*. Bonum.

Frega, A. L. (2003). *Arte, educación e interdisciplina. Aportes de una investigación*.
https://baseres.flacso.org.ar/uploads/productos/1333_01.pdf

García Malbrán, E. (2015). Proyectos multimodales. En Giraldes, A., Pimentel, L. (Coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 85-102). OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/libroedart-delateoria-prov.pdf>

Mas, S. M. y equipo (2023). *Recursos audiovisuales para el Jardín de Infantes, una mirada interdisciplinaria desde los lenguajes artísticos para su análisis y selección en el Profesorado de Educación Inicial dentro del contexto de pandemia*. Informe final del Proyecto N° 445. INFOD. Ministerio de Educación. Argentina

Ministerio de Educación. (2015). Diseño Curricular de Educación Primaria de la Provincia de San Juan, Dirección de Educación Inicial, Primaria y Especial - Dirección Privada del Ministerio de Educación de San Juan. Apartado Educación Artística: Música Tomo II pág. 803 – 878; 1009 - 1024.
<https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=1iMDROyspts%3d&tabid=662&mid=1682>

Ministerio de Educación. (2015). Diseño Jurisdiccional. Educación Inicial. Segundo Ciclo Jardín de Infantes.
<https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=QIOM3W5KUxY%3d&tabid=662&mid=1680>

Morín, Edgar (2018). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Pastran, J. (2019). La enseñanza de contenidos en el área Artes Visuales. En López J. (Coord.) *Enfoques de capacidades y competencias: enseñanza de contenidos y evaluación de aprendizajes*. Programa de cursos para la enseñanza. Materiales de Apoyo para Docentes de Educación Primaria. Plan Provincial de Actualización y Capacitación Docente 2016-2023 Proyecto Estrategias de enseñanza para el desarrollo de capacidades y competencias. Módulo I. Ministerio de Educación de la provincia de San Juan.
<https://www.calameo.com/read/00607970162d585f55f27>

La enseñanza de las Ciencias Sociales frente a los desafíos de la actualidad. La Historia entre cambios y nuevas propuestas de aprendizaje

Gema Contreras
Fabiana Puebla
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Historia Regional y Argentina Héctor D. Arias

Liliana Gutiérrez
Instituto de Enseñanza Superior Dra. Carmen Peñaloza

Introducción

Con la intención de reflexionar acerca de la enseñanza de las disciplinas, en particular atendiendo a su interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, este trabajo espera intercambiar experiencias y reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales -específicamente la Historia-, a la luz de los nuevos desafíos que presenta el contexto actual.

La educación secundaria hoy, nos plantea un escenario con nuevos sujetos de aprendizaje, con nuevas competencias tecnológicas y digitales, nuevas necesidades de conocimiento y de formación para enfrentar el mundo adulto. En este sentido, resulta necesario explicitar los cambios que ha experimentado la Historia en estos últimos años y que han impactado en la práctica docente y la interacción áulica. Se trata de poner en diálogo a la Historia con el resto de las disciplinas que componen las Ciencias Sociales, y también con otras áreas del saber, a fin de favorecer la formación integral de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo.

Con atención a este contexto, en este trabajo se presenta una propuesta derivada del Programa de Educación e Investigación Histórica anclado en el Instituto de Historia Regional y Argentina “Héctor D. Arias” – FFHA – UNSJ. Este programa tiene como propósito desarrollar un espacio de investigación, extensión, vinculación y transferencia de estudios históricos -sobre todo referidos a la historia de San Juan-, con el fin de propiciar la formación docente continua de los distintos niveles educativos en esta área.

Didáctica de la historia ante los desafíos actuales

• Estado actual de la didáctica de las Ciencias Sociales

La didáctica de las Ciencias Sociales es “una ciencia de la práctica que se encarga de la aplicación sistemática de conocimientos científicos para solucionar problemas prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales” (Universidad de Murcia, 2015). Está orientada a la intervención en los procesos de

enseñanza-aprendizaje de cada una de las disciplinas que las componen (historia, geografía, sociología, antropología, economía, psicología, etc.). Debe responder a las preguntas qué enseñar, para qué, cómo y cuándo; así como a qué, cómo y cuándo evaluar. Se trata de una forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje de los temas, conceptos, procedimientos, aptitudes, habilidades y valores propios de esta área del saber. Así, mediante estrategias, recursos y materiales que permitan una visión integradora de la realidad social, se busca promover un aprendizaje significativo.

Las Ciencias Sociales son un conjunto de disciplinas que comparten un mismo objeto de estudio: los fenómenos derivados de la acción del hombre en cuanto ser social y en su relación con el medio donde vive. Si bien se trata de disciplinas que atienden a un aspecto específico de la realidad, resulta importante establecer las conexiones necesarias para comprender esa realidad desde una perspectiva amplia, interdisciplinaria, integrada y holística que permita analizar los problemas actuales en toda su complejidad.

Ruiz Martín del Campo (2005) indica que la interdisciplinariedad es la posibilidad de ampliar los conocimientos de los sujetos, permitiendo comprender un fenómeno o un objeto de estudio, que se construye desde las diversas miradas de los representantes de cada disciplina. Es decir, lograr articulaciones entre las disciplinas implica encontrar el punto de encuentro o las vinculaciones entre los distintos enfoques y/o modos de pensar que, en ocasiones, son muy diversos. Sumado a lo mencionado, Pérez Luna (2012), señala que la transdisciplinariedad supone un diálogo de saberes, que ayuda a la construcción de un pensamiento transversal desde una mirada de la pedagogía transformadora. Por lo tanto, la formación de los sujetos se relaciona con el saber transversal, la conformación de valores y el goce por aprender.

Por otra parte, según García Ruiz (2022), en los últimos años, la didáctica de las Ciencias Sociales ha tenido que modificar sus estrategias de enseñanza, ya que están condicionadas por la digitalización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, cabe pensar en aquellos desafíos que la actualidad plantea a los profesores del área, tanto atendiendo a la especificidad de cada disciplina, como a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad necesaria para construir el conocimiento del complejo mundo social.

La didáctica específica entonces, implica una práctica sustentada en la existencia de un corpus teórico integrado por la investigación de problemas que derivan de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina (Mendióroz Lacambra, 2013). La consideración de los saberes propios de la misma constituye uno de los elementos diferenciadores, en este caso particular, de la didáctica de la Historia.

- **Desafíos emergentes de la Didáctica de la Historia en el contexto actual**

La Didáctica de la Historia, como generadora de propuestas de enseñanza-aprendizaje propicias y contextualizadas para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en contextos escolares, está en este momento -como todas las didácticas- en un periodo de revisión y transición. Se encuentra interpelada por los nuevos desafíos que ha impuesto el mundo de pospandemia: las nuevas condiciones de enseñanza y aprendizaje a nivel cognitivo -especialmente en adolescentes-, y el inexorable ingreso en el mundo de la educación, del trabajo con dispositivos en tanto enseñanza digital e inteligencia artificial.

Las decisiones que se tomen sobre estos nuevos escenarios, deberían surgir en base al resultado de una investigación amplia y profunda sobre la práctica docente. ¿Qué hace el docente cuando enseña? ¿Qué hacemos los investigadores y profesores universitarios cuando formamos a los futuros docentes? En este sentido, la enseñanza de la Historia ha tenido que cambiar y, por tanto, los docentes han modificado sus prácticas de acuerdo a las nuevas necesidades que presenta el mundo actual.

El papel moralizante y aleccionador en la enseñanza de la Historia, ha dado paso al reconocimiento de su importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Desde esta nueva concepción, la enseñanza de la Historia ya no trata de memorizar personajes, fechas y eventos significativos del pasado que deja de ser comprensible si se presenta de esta manera parcial, es decir, como un conocimiento atomizado y alejado de la realidad. Por el contrario, pensar históricamente, requiere la habilidad de valorar con ojo crítico las fuentes de información y las interpretaciones ideológicas subyacentes -de forma intencional o no- de los historiadores al escribir sobre acontecimientos históricos.

En la actualidad se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio/continuidad en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente; es decir, que aprendan a pensar. Enseñar y aprender sobre el pasado, implica pasar de un mero recuento de acontecimientos, a soportes que ayuden a los estudiantes a tratar con problemas, al tiempo que aprenden contenido histórico y construyen el sentido de la Historia. Esta nueva forma de enseñar Historia, se basa entonces en la formulación de problemas que le otorgan coherencia y sentido; despertando incluso fascinación por el pasado, ya que permite una participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente se constituye así, en un mediador del conocimiento y guía de sus estudiantes.

Atendiendo a esto, la selección de los contenidos debe hacerse con criterios que compaginen los objetivos pedagógicos con el proyecto educativo de cada institución, y el aporte que la disciplina debe realizar al conjunto de espacios curriculares que trabajan

en interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. De esta forma, se promueve la formación integral de la persona como un sujeto autónomo, capaz de enfrentarse al mundo que lo recibe fuera del ámbito escolar.

Esta nueva práctica educativa implica que los estudiantes se involucren y realicen un trabajo de literatos, científicos sociales, matemáticos, músicos, dibujantes y diseñadores, en contextos lo más realistas posibles. De esta manera, la posibilidad de que los alumnos puedan emplear criterios propios en el estudio de las diferentes disciplinas, en definitiva, les proporciona las capacidades necesarias para desarrollarse en las distintas situaciones de vida que les toque enfrentar, y resolverlas con éxito.

- **Experiencias y posibilidades del trabajo interdisciplinar y transdisciplinar, o perspectiva de curriculum integrado**

Frente a este contexto educativo, donde se inscriben las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia, y teniendo en cuenta que “la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas” (LEN 20.206, Art. 71, 59), la investigación histórica resulta ser un aporte invaluable para la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente.

A fin de fomentar el desarrollo de competencias de desempeño profesional, en el diseño e implementación de estrategias innovadoras y significativas en la enseñanza de la historia en el ámbito educativo, y de brindar la contextualización necesaria para otros saberes en perspectiva multidisciplinaria, resulta fundamental la articulación entre investigación y docencia. Desde esta perspectiva, resulta provechoso entonces generar espacios que permitan establecer lazos sólidos entre la investigación y la práctica docente.

En esa línea, el Programa de Educación e Investigación Histórica del Instituto de Historia Argentina y Regional “Héctor D. Arias” (Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan), tiene el propósito de desarrollar un espacio de investigación, extensión, vinculación y transferencia de estudios históricos, sobre todo referidos a la historia de San Juan, a fin de promover la articulación entre la Universidad, la comunidad educativa local, principalmente, en lo que refiere a la formación docente.

Su puesta en marcha parte de dos grandes ejes interrelacionados: a) *vinculación de gestión, capacitación y perfeccionamiento*; b) *articulación de investigación y eventos científicos*. Con ello, se busca promover investigaciones históricas sobre amplios campos de estudio, que permitan establecer vínculos entre la historia nacional, regional, local y la educación; y ofrecer aportes teórico-metodológicos significativos a la

comprensión, interpretación y enseñanza de los procesos históricos en vinculación con otras disciplinas.

El programa responde entonces, tanto a la necesidad de la comunidad educativa sanjuanina de contar con material bibliográfico-documental actualizado que permita a los docentes abordar la historia nacional, regional y de San Juan desde enfoques novedosos; como a la intención de aportar a la construcción del conocimiento sobre nuestro pasado provincial desde nuevos posicionamientos historiográficos.

Desde sus inicios en 2017, este programa desarrolló diversos proyectos de investigación, referidos a la historia de San Juan⁹⁴, y se llevaron a cabo distintas acciones como:

- Organización del Certamen *Voces y sentidos de la Reforma Universitaria en el contexto de la escuela secundaria del siglo XXI* (2018), del cual participaron docentes y alumnos de distintas escuelas de San Juan.
- Dictado cursos de actualización como *La prensa escrita como recurso didáctico pedagógico* (2019), *Ciudadanía, Identidad y Educación en la construcción de la Nación* (2020-2021); y *Publicaciones periódicas y otros impresos del siglo XIX como recurso pedagógico- didáctico* (2022-2023).
- Organización de espacios de diálogo y divulgación como:
 - Encuentro de Experiencias Didácticas: *Efemérides en Bicentenarios* (2017), y *Gestionar la educación en pos- pandemia. Ciencias Sociales* (2023);
 - Conversatorios: *Escritura y poder: El valor de la prensa escrita del Siglo XIX* (2019) y *La prensa en los escenarios culturales, sociales y políticos del Siglo XIX* (2021);
 - Clase abierta virtual: *Análisis de periódicos sanjuaninos del siglo XIX como estrategia didáctico-pedagógica*, dictada a través de Facebook live SEU. Secretaría de Extensión- FFHA-UNSJ (2020).
- Publicación en formato papel y digital para descarga gratuita de los libros: *Historia de la Prensa Escrita en San Juan a través de “El Zonda” 1862-1864: Aproximaciones Teóricas*; e *Historia de la Prensa Escrita en San Juan a través de “El Zonda” 1862-1864: Propuestas pedagógicas*.

Tras los excelentes resultados logrados, y como proyección futura, este programa espera continuar entablando vínculos bidireccionales con instituciones

⁹⁴ Actualmente se encuentra en ejecución el proyecto denominado: Publicaciones periódicas en San Juan: Redes, proyectos y trayectorias (1825-1925). Aportes desde la Historia Regional.

educativas de diferentes niveles, a fin de fomentar la difusión creativa de la historia en el ámbito escolar, y de generar nuevos espacios de investigación sobre temáticas afines.

En pos de ello, se encuentran en prensa los libros: *Historia de San Juan*; *Experiencias Didácticas 1: Efemérides en Bicentenarios*; y *Experiencias Didácticas 2: Gestionar la educación en pos- pandemia. Ciencias Sociales*; y está previsto ofrecer un nuevo curso sobre *Enseñar historia argentina y local con fuentes primarias*, acompañado de material teórico y didáctico.

De esta manera, se espera contribuir a estrechar los nexos entre investigación, transferencia e intercambio de experiencias y aprendizajes entre la comunidad sanjuanina y la universidad, acercando a los estudiantes y docentes al ámbito de la investigación.

Conclusión

Tal como se ha expuesto, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria se enfrenta en la actualidad a desafíos vinculados a nuevos saberes que implican la incorporación cotidiana de competencias tecnológicas y digitales, así como también de las capacidades que demanda el nuevo mundo laboral y la particular situación de los estudiantes (tanto en cuanto a su realidad personal como a las formas de aprehender el mundo que lo rodea). En este contexto, la enseñanza de la Historia ha cambiado, tanto en su perspectiva historiográfica como en las propuestas didácticas que apuntan a un aprendizaje significativo y autónomo, atendiendo al sujeto de la educación secundaria.

El diálogo entre la Historia, las Ciencias Sociales y otras disciplinas, permite formar integralmente a los estudiantes de nivel secundario, formándose para el mundo adulto. Por ello, atender a la transdisciplinariedad, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad del saber, resulta esencial para brindar herramientas que les permitan generar su propio criterio y desenvolverse en las distintas situaciones de vida que deban enfrentar.

En ese sentido, el Programa de Educación e Investigación Histórica del IHRA-FFHA-UNSJ, se presenta como un espacio de investigación, extensión, vinculación y transferencia de estudios históricos -en particular sobre historia de San Juan- para propiciar la formación continua y el intercambio activo de experiencias que quedan enriquecer la práctica docente en los distintos niveles educativos. Con ello, se espera poder brindar a la comunidad educativa sanjuanina, recursos, herramientas y técnicas para mejorar las prácticas áulicas de los docentes que se dedican a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Referencia bibliográfica

- Camilloni, A. et al. (2023) *Didáctica, recorridos y porvenir: lecciones maestras*. Ediciones UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7154>
- García Ruiz, C. R. y Chaparro Sainz, Á. (2022). *Prácticas docentes universitarias*. Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias. Dykinson.
- Mendióroz Lacambra, A. M. (2013). *Didáctica de las ciencias sociales: formación del área e integración del conocimiento*. Universidad Pública de Navarra.
- Ortega Sánchez, D. (2019) *Didáctica de las Ciencias Sociales: finalidades, retos y perspectivas de investigación*. Temas de Educación 25(1). <https://revistas.userena.cl/index.php/teudacion/article/view/1864/1588>
- Pérez Luna, E. y Norys, A. (2008). *Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela*. Educere, ULA.12(42).pp. 455-460. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569005.pdf>
- Ruiz Martín del Campo, E. (coord.) (2005). *Interdisciplinariedad*. Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Murcia (2015). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. <https://www.um.es/documents/4874468/12288341/DCS+tema+3+OCW+.pdf/3a713ec4-98a9-46f8-8192-0c68ff24f8ee#:~:text=En%20definitiva%2C%20la%20did%C3%A1ctica%20de,educativos%20formales%20como%20en%20escenarios>

Tecnologías emergentes, subjetividad e inteligencia artificial: reflexiones desde la práctica docente y de investigación educativa.

Emilse Carmona
Hugo Orellano
Rosa María Pósito
Universidad Nacional de San Juan

Luis Bonilla
UCSG Ecuador

Algunas experiencias como proyecto de investigación CICITCA, desde SIED UNSJ FFHA, SIED UNSJ FCEFYN y Coordinación del área de Educación a Distancia SIED UNSJ.

En esta intervención se comparte una experiencia que ha sido construida de manera colectiva con diversos actores del ámbito académico y científico de la Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, integradas a través de distintos proyectos CICITCA.

Se destacan las contribuciones de la Coordinadora General del área de Educación a Distancia y Sistema Institucional a Distancia (EAD SIED UNSJ) Magister Rosa María Pósito; también los aportes de la Coordinadora de Mediación Pedagógica Tecnológica de SIED UNSJ FFHA y directora Magister Emilse Carmona del proyecto CICITCA denominado “Democratizando Educación y TIC: prácticas de enseñanza innovadoras con Neuroaprendizaje, aprender a hacer, aprendizaje inverso, aula híbrida y educación a distancia; con docentes y estudiantes de la UNSJ y Escuelas Rurales - urbano-marginales de San Juan” (Res. N 1501/23-R) en el marco del programa de investigación denominado “Desarrollo y Aplicación de nuevas tecnologías Educativo – Informáticas en Educación Especial”, Res. N.º 167/96-CD-FFHA. También los aportes del Miembro de SIED UNSJ FFHA Ingeniero Hugo Orellano, actualmente abocado al trabajo interdisciplinario en la Facultad de Ciencias Exactas. Por último, el aporte internacional del profesor M^{rs}. Luis Bonilla coordinador académico de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Educación de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Ecuador, investigador en temas de educación y Tiflotecnología, cuya trayectoria aporta una perspectiva significativa al abordaje de estas problemáticas.

Desde este artículo, nos propusimos reflexionar sobre el desafío de reinventar la educación y la investigación en contextos diversos, tarea que requiere, sin duda, de enfoques interdisciplinarios, ubicuos, flexibles y colaborativos. Se trata de gestar nuevas comunidades de práctica y aprendizaje entre docentes y estudiantes, co-diseñando

propuestas pedagógicas que contribuyan a redefinir la identidad docente. Esta nueva identidad se aleja de la concepción tradicional de un docente meramente transmisor, para convertirse en un guía que acompaña, dialoga y construye conocimiento junto con sus estudiantes.

En este marco, la inteligencia artificial (AI) emerge como un factor de transformación profundo que interpela no solo las prácticas docentes, sino también las estructuras institucionales. Resulta urgente, entonces, que todos los actores educativos –docentes, investigadores, estudiantes y personal administrativo como comunidad universitaria y sanjuanina– se involucren activamente en este proceso de reflexión y adaptación, dado que los cambios impulsados por la AI son vertiginosos y, en muchos casos, superan nuestra capacidad de respuesta.

La reflexión crítica sobre nuestra historia educativa nos permite comprender el presente y proyectarnos hacia una docencia que articule de manera ética y equilibrada con las tecnologías emergentes como AI generativa. Así, los aportes concretos de la AI generativa –como los asistentes virtuales, los sistemas de tutoría inteligente y las herramientas de aprendizaje adaptativo– pueden favorecer un aprendizaje más significativo (Luckin et al., 2016). Como ha planteado Terigi (2009), las trayectorias escolares son múltiples y desiguales; la AI podría contribuir a disminuir el desgranamiento y acompañar de manera más personalizada a quienes transitan recorridos discontinuos o extendidos.

La tutoría humana, sin embargo, continúa siendo insustituible. La mediación docente permite interpretar, ajustar y supervisar los algoritmos para evitar sesgos y garantizar que las respuestas generadas por la AI generativa se alineen con los objetivos formativos. Esto implica una vigilancia epistemológica y ética permanente sobre los procesos de automatización de la evaluación, el análisis predictivo, el uso de analíticas de aprendizaje y la incorporación de tecnologías como la realidad virtual y aumentada (Selwyn, 2019).

En el campo de la investigación, la AI ha demostrado ser una infraestructura cognitiva poderosa, facilitando el acceso y procesamiento de grandes volúmenes de datos, a través de los algoritmos, redes neuronales y modelos de lenguaje natural, lo que permite explorar nuevos caminos epistemológicos y metodológicos.

No obstante, es imprescindible que esta relación se funde sobre un pensamiento crítico robusto que permita distinguir entre información válida y fabulaciones generadas por la AI. La verificación de fuentes, la interpretación contextualizada y la evitación de tareas meramente repetitivas son claves para que la AI funcione como coproductora del conocimiento, no como sustituta del pensamiento humano.

Asimismo, la colaboración interdisciplinaria es esencial para fomentar la creatividad colectiva y generar comunidades de trabajo que integren docencia, investigación, extensión, posgrado e internacionalización. Estas formas de cooperación se ven potenciadas por la AI, que al ser adecuadamente implementada, permite innovar en los enfoques tecno-pedagógicos-didácticos como en las metodologías, agilizando procesos que antes resultaban lentos o costosos. Tecnologías como el machine learning y las redes neuronales están hoy disponibles al alcance de un diálogo con una interfaz, aunque no exento de complejidades, dado que requiere el dominio de lenguajes de comunicación como la ingeniería de prompts.

Al igual que ocurre con los motores de búsqueda personalizados, la AI aprende del usuario y va perfilando sus intereses a partir de sus preguntas. Este vínculo singular entre el investigador y la AI debe ser socializado en el seno de los equipos de investigación, ya que el conocimiento solo cobra sentido cuando tiene impacto social y contribuye al bienestar colectivo.

La docencia, por su parte, también se ve transformada. Las aulas híbridas, como las que hoy nos convoca, propician escenarios diversos que integran lo presencial con lo virtual. Esta configuración habilita nuevas formas de enseñanza que promueven un uso ético y creativo de la AI. Las estrategias didáctico-pedagógicas clásicas –como el aprendizaje basado en problemas, proyectos, eventos, retos o la gamificación, entre otros– adquieren una renovada vitalidad al ser atravesadas por tecnologías inteligentes. R. Santiago (2014), en este sentido, destaca la importancia de la eficacia colectiva docente, entendida como la capacidad de los equipos de cátedra e investigación para trabajar de manera articulada en pos del aprendizaje significativo de los estudiantes.

La relación entre tecnologías emergentes, educación y subjetividad requiere ser pensada desde una óptica ética y transformadora. Recuperando la pedagogía crítica de Freire (1996), se plantea que el conocimiento no se construye de manera aislada, sino en la interacción con otros. En este sentido, el intercambio de saberes constituye el fundamento de toda transformación educativa.

Pensar la subjetividad en contextos mediados por tecnologías implica considerar las formas en que los sujetos se constituyen en relación con discursos, dispositivos y mediaciones técnicas. La subjetividad no es un dato, sino un proceso en permanente construcción que se ve afectado por las dinámicas sociales, culturales y tecnológicas. Desde esta mirada, el desafío ético consiste en garantizar que las tecnologías potencien la autonomía de los sujetos y no su subordinación a lógicas instrumentales, ampliando su inteligencia humana y evitando el sedentarismo cognitivo.

Así, la educación en el siglo XXI exige una mirada integral que considere tanto los efectos visibles de la tecnología como sus implicancias profundas en la configuración

de las subjetividades y en las formas de concebir el conocimiento y su epistemología, el aprendizaje y la alteridad.

Reinventar la tarea en el rol docente y en el rol de investigador con la Inteligencia Artificial (AI) como aliada

La educación actual demanda un abordaje interdisciplinario y colaborativo. Es necesario gestar comunidades de práctica que incluyan a docentes, estudiantes, investigadores y otros actores institucionales. Desde esta perspectiva, el docente se reconfigura como facilitador y acompañante de procesos de aprendizaje, promoviendo el codueño de experiencias pedagógicas, favoreciendo un estudio dirigido, facilitando el aprendizaje, análisis, debate y creación con el uso de la AI. Este rol implica no solo una renovación del enfoque pedagógico-didáctico y metodológico, sino también una nueva mirada epistemológica: el docente ya no es el único portador del saber, sino un articulador de conocimientos diversos en contextos situados para sus estudiantes.

Investigar desde la práctica se vuelve una herramienta clave para comprender los efectos de las tecnologías en las distintas prácticas de enseñanza – aprendizaje. La articulación entre docencia e investigación permite desarrollar una mirada crítica sobre los contextos y favorecer procesos de innovación sostenida con el acceso y uso adecuado de AI. Esta reinención también exige revisar las condiciones laborales, formativas e institucionales que sostienen el quehacer docente, para promover una profesionalización situada, reflexiva y comprometida con equidad para todos los estudiantes, desde la mirada del diseño universal de aprendizaje garantizando la justicia educativa.

Lejos de reemplazar al docente y al investigador, la IA puede potenciar su inteligencia humana, y ayudarlo en el desarrollo de sus funciones desde el rol docente de manera más efectiva. Es el docente quien es constructor del lazo educativo, el cual potencia el aprendizaje del estudiante si tiene en cuenta sus necesidades, saberes previos y sus deseos para aprender, su contexto situado, su emocionalidad, y realiza un estudio dirigido para alcanzar una determinada trayectoria académica.

Asistentes virtuales, sistemas de tutoría inteligente y analíticas predictivas permiten personalizar trayectorias educativas y ofrecer seguimiento en tiempo real (Luckin, 2016). Por ejemplo, plataformas como ChatGPT pueden facilitar el acceso a contenidos, generar materiales adaptativos y sugerir intervenciones pedagógicas basadas en datos. Sin embargo, esto exige una vigilancia ética que evite sesgos y garantice la equidad (Floridi, 2018).

La AI no es neutral: sus algoritmos están diseñados por humanos con valores implícitos. Por ello, es necesario formar a los docentes para que comprendan cómo funcionan estas tecnologías, qué datos utilizan, y cuáles son sus límites y posibilidades.

De este modo, la AI puede favorecer la inclusión y la personalización sin perder de vista el sentido pedagógico, siempre que se tenga acceso a Internet, se cuente con el hardware adecuado y se realice un estudio dirigido que facilita y acompaña guiando al estudiante para que alcance su meta.

Además, la AI como aliada del docente, permite intervenir con mayor eficacia en la construcción de saberes digitales críticos, capaces de resistir la automatización acrítica y promover un uso pedagógico orientado al bien común, en un determinado contexto situado.

Nuevos enfoques pedagógicos en articulación con la tecnología educativa, como las transformaciones metodológicas y estrategias didáctico-pedagógicas con AI favorecen las prácticas de enseñanza – aprendizaje innovadoras.

Las prácticas de enseñanza innovadoras con metodologías activas y las estrategias didáctico-pedagógica como el metamodelo de aprendizaje inverso (Flipped Learning) o aula inversa (Flipped Classroom) en articulación con estrategias didácticas como aprendizaje basado en problemas, casos, proyectos, o retos se potencian con tecnologías emergentes como la AI.

Estas metodologías, estrategias y enfoques tecno-pedagógicos-didácticos de nuestras prácticas de enseñanza innovadoras promueven una participación más comprometida de los estudiantes, al situarlos en el centro del proceso y vincular el saber con situaciones reales. La innovación está representada por la idea del docente que transforma su práctica de enseñanza al articularla con AI y potencia la inteligencia humana y el aprendizaje significativo y con sentido de sus estudiantes, donde ellos son el centro de su práctica de enseñanza, convirtiéndose en autores y compositores de sus creaciones.

El aprendizaje inverso (Flipped Learning) y el aula inversa (Flipped Classroom) permite trasladar la exposición conceptual fuera del aula y dedicar el tiempo presencial a la resolución colaborativa. Además, herramientas digitales como pizarras interactivas, plataformas colaborativas o simuladores favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. La evaluación formativa y el feedback continuo se convierten en pilares del proceso, ya que permiten monitorear el aprendizaje, ajustar las propuestas y brindar retroalimentación oportuna.

En este marco, la tecnología emergente como AI generativa puede contribuir al seguimiento personalizado, sin reemplazar la mirada pedagógica del docente ni su capacidad de interpretación del contexto. A su vez, estas transformaciones en enfoques pedagógicos, estratégicos y metodológicos implican rediseñar nuestra práctica de enseñanza el tiempo y el espacio en la institución educativa, reconociendo que el aprendizaje ocurre más allá del aula y que la tecnología puede extender y diversificar

los entornos de enseñanza, con un aula porosa, abierta y flexible a las necesidades de los estudiantes en un determinado contexto situado.

Pensamiento crítico, creativo y nuevas formas de preguntar

En un contexto donde los estudiantes acceden a respuestas mediante AI, el rol docente es formular problemas que exijan metacognición, interpretación y creatividad.

La pregunta deja de ser una simple solicitud de información para convertirse en un disparador de pensamiento complejo. Formular buenas preguntas implica conocer al estudiante, sus intereses, conocimientos previos y modos de aprender. Así, el docente se convierte en mediador entre el dato, la significación y el sentido, entre la respuesta inmediata y la construcción reflexiva. La AI puede ofrecer respuestas, pero no puede generar preguntas significativas, ni acompañar los procesos subjetivos que esas preguntas abren, la AI no tiene conciencia, ni ética, ni sentimientos, esto ofrece al docente la oportunidad de ser generador de lazo educativo.

Educación en la era digital requiere fortalecer la capacidad de preguntar con mirada epistemológica y disciplinar, capaz de desafiar lo dado y abrir nuevas posibilidades de transformación. Esta tarea implica enseñar a pensar sobre las respuestas, pero también —y, sobre todo— a pensar sobre las preguntas: su origen, su intencionalidad, su alcance y sus efectos.

Es en esta práctica de enseñanza – aprendizaje innovadora, flexible y situada es donde se cultiva el pensamiento crítico, creativo, la autonomía intelectual y el compromiso ético con el conocimiento en un determinado contexto situado.

Ética, subjetividad y sentido humanista

El debate sobre el transhumanismo y los límites del desarrollo tecnológico obliga a pensar la AI desde una ética del cuidado. Como advierte Litwin E. (2009), el pensamiento crítico y el autoconocimiento deben guiar nuestras prácticas. La tecnología no puede sustituir el encuentro humano, sino que debe mediarlo con responsabilidad.

Desde una perspectiva humanista, la educación debe cultivar vínculos, afectos, empatía y compromiso social. La subjetividad se forma en el entramado de relaciones significativas y experiencias compartidas.

La ética del cuidado propone una mirada relacional y situada, que reconoce la vulnerabilidad como condición humana y la necesidad de responder al otro con responsabilidad. En este sentido, la tecnología debe estar al servicio de una pedagogía que afirme la dignidad de todos los sujetos. Integrar una perspectiva ética exige también interrogar los fines educativos: ¿para qué y para quién educamos con tecnología?, ¿qué tipo de humanidad queremos promover en contextos tecnológicamente mediados?

Integración curricular e internacionalización

Experiencias como las clases en espejo con universidades latinoamericanas, entre ellas la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Ecuador permiten construir redes de aprendizaje y comunidades de investigación como de aprendizaje. Un currículum integrado que articule docencia, investigación, extensión, posgrado e internacionalización es clave para formar educadores capaces de habitar escenarios híbridos y complejos.

La internacionalización de la educación superior favorece la construcción de saberes interculturales, el diálogo de saberes y la colaboración entre instituciones. Estas experiencias también permiten repensar el sentido del currículum en clave contextual, atendiendo a las particularidades territoriales y a los desafíos comunes de la región. Incorporar tecnologías en este marco no es solo una cuestión instrumental, sino una oportunidad para generar nuevas formas de conocimiento situado y compartido.

A su vez, la internacionalización impulsa una ciudadanía crítica y global, que reconoce la diversidad cultural como valor pedagógico y ético, promueve una educación comprometida con los desafíos sociales, ambientales y políticos de nuestro tiempo.

La AI no es una amenaza si se la aborda con conciencia, formación y sentido pedagógico-didáctico. Su integración puede enriquecer la enseñanza y la investigación, siempre que se oriente a fortalecer la inclusión, la equidad y el pensamiento crítico. Como afirma Maggio M. (2020), no toda crisis nos mejora, pero puede impulsarnos a actuar colectivamente para transformar lo inconcebible.

El aprendizaje inverso o flipped learning, modalidad que venimos implementando desde hace más de siete años, cobra aún más relevancia en el contexto actual. Al trasladar la exposición teórica fuera del aula mediante podcast, videos, apuntes o infografías, se genera un valioso espacio sincrónico para el debate activo y el uso de metodologías participativas (Bergmann & Sams, 2012). Esta propuesta fomenta procesos de evaluación formativa, metacognición y feedback continuo, además de una mayor autonomía del estudiante en su trayectoria de aprendizaje.

En este modelo, la integración de tecnologías emergentes no es forzada, sino flexible y contextualizada. Las calificaciones se actualizan según el análisis de procesos cognitivos más que por simples resultados, y la intervención docente se orienta a promover la reflexión ética, especialmente frente al avance del transhumanismo. Esta corriente, cuyos orígenes se remontan a principios del siglo XX, plantea interrogantes urgentes respecto de los límites del perfeccionamiento tecnológico del ser humano y su impacto en la condición humana (Bostrom, 2005).

Muriel (2016) advierte que el desafío no es aplicar mecánicamente metodologías activas ni reproducir ejercicios memorísticos, sino situar al estudiante ante problemas

reales que demanden toma de decisiones y uso genuino del conocimiento. En esta línea, Edith Litwin (2008) sostenía que la enseñanza debe fomentar el pensamiento reflexivo e interpretativo, donde el conocimiento no solo se transmite, sino que se construye con otros, activando la imaginación y el deseo de comprender el mundo en su complejidad.

Nuestro proyecto CICITCA “Democratizando Educación y TIC: prácticas de enseñanza innovadoras con Neuroaprendizaje, aprender a hacer, aprendizaje inverso, aula híbrida y educación a distancia; con docentes y estudiantes de la UNSJ y Escuelas Rurales - urbano-marginales de San Juan” (Res. N 1501/23-R), desde esta perspectiva, se inscribe en una lógica de currículum integrado que articula docencia, investigación, extensión, posgrado e internacionalización. Las clases en espejo con la Universidad Católica de Guayaquil y otras redes colaborativas con instituciones como Escuelas Rurales, Urbano Periférica y Urbanas piloto o Facultad de Ciencias Sociales de UNSJ, el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, el Departamento de Música, el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, como la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la misma universidad, el área de Educación a Distancia SIED UNSJ y sus equipos base de FFHA – FACSO - FCEFYN, la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Ecuador son ejemplos concretos de cómo es posible tejer vínculos interinstitucionales en torno al uso de tecnologías emergentes.

No debemos temer a la inteligencia artificial generativa. Lo que debería preocuparnos es la falta de preparación. La AI Generativa no es un simple paquete de oficina, pero tampoco es inaccesible. Su uso responsable exige formación continua, pensamiento crítico y conciencia ética. Como plantea Maggio (2021), no se trata de idealizar las crisis como oportunidades automáticas de mejora, sino de asumirlas como momentos propicios para actuar colectivamente y construir un mundo más justo e inclusivo desde la educación.

En definitiva, la IA ya ha ingresado al sistema educativo. Su presencia es ineludible y su potencial inmenso. Por ello, urge desarrollar una alfabetización digital crítica, que permita a los docentes y estudiantes apropiarse de estas tecnologías de manera creativa, equitativa y humana.

Inteligencia artificial aplicada al aula: conceptualizaciones, experiencias y desafíos en el entorno universitario

A continuación, el ingeniero H. Orellano tiene como propósito sistematizar y clarificar una serie de nociones relacionadas con la inteligencia artificial (IA), que han irrumpido con fuerza en el ámbito académico y generan, especialmente en las

denominadas ciencias sociales, una percepción de extrañeza o resistencia conceptual. Mientras que en disciplinas duras la comprensión técnica de dichos conceptos se encuentra más asentada, en el campo de las ciencias blandas se torna imprescindible un esfuerzo pedagógico para su adecuada apropiación.

Partimos, entonces, de la necesidad de delinear los conceptos centrales vinculados con la AI, para luego evidenciar su implementación práctica en el campus virtual de la Universidad Nacional de San Juan. En particular, se analiza la aplicación de inteligencia artificial en el aula a través del desarrollo de chatbots, entendidos como infraestructuras digitales orientadas al acompañamiento del estudiante y la optimización del trabajo docente.

¿Qué es la AI?

La AI es un campo multidisciplinar de amplio espectro. Su aplicación da lugar a subcampos especializados, entre los cuales se destacan el aprendizaje automático (machine learning), el aprendizaje profundo (deep learning) y el procesamiento del lenguaje natural (PLN). En términos sintéticos, el machine learning consiste en la capacidad de los sistemas informáticos para retroalimentarse y generar aprendizajes autónomos a partir de datos.

El Deep Learning representa una profundización de esa técnica, haciendo uso de estructuras de redes neuronales artificiales que simulan la forma de funcionamiento del cerebro humano.

El Procesamiento del lenguaje natural (PLN), por su parte, constituye el puente técnico que permite la interacción comunicativa entre humanos y máquinas, permitiendo a una computadora interpretar el lenguaje humano —más allá del procesamiento binario— mediante la identificación contextual de significados.

En este marco, cobra especial relevancia la noción de grandes modelos de lenguaje (Large Language Models o LLMs), los cuales se agrupan bajo distintas marcas comerciales, como OpenAI (creadora de GPT y ChatGPT), Gemini, Claude o Llama. Para facilitar su comprensión, se propone una analogía con los medios de transporte: así como existen vehículos diversos adaptados a diferentes necesidades, también los modelos de lenguaje pueden orientarse a distintos fines, tales como el análisis de texto, el desarrollo matemático, la atención médica o la interacción conversacional. En función del propósito pedagógico, se selecciona el modelo que resulte más adecuado.

La interacción humano-máquina se complejiza con el uso de chatbots, que constituyen una derivación directa del PLN. Se diferencian dos tipos: por un lado, los chatbots simples, que operan sobre un esquema de respuestas programadas a través de prompts (instrucciones textuales); por otro lado, los agentes inteligentes, dotados de

capacidades decisionales autónomas y con la posibilidad de ejecutar acciones en lugar del usuario. El desarrollo de estos últimos ha avanzado notablemente, llegando incluso a operar sistemas informáticos de forma independiente, según patrones de conducta previamente observados en el usuario. Este fenómeno genera legítimas preocupaciones en torno a la privacidad, el control y la ética tecnológica.

Asistentes inteligentes integrados en el campus virtual de la Universidad Nacional de San Juan

La aplicación concreta de estas tecnologías en la Universidad Nacional de San Juan se manifiesta en el diseño de asistentes inteligentes integrados al campus virtual. En asignaturas tales como Programación Procedural, Computación 2, Algoritmos y Resolución de Problemas, se han entrenado modelos para brindar asistencia personalizada a los estudiantes. Estas funciones abarcan desde la consulta sobre fechas de parciales o horarios de consulta docente, hasta la generación de ejercicios, cuestionarios autoadministrados y programas de estudio. Los asistentes no reemplazan al docente, sino que operan como copilotos pedagógicos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando los tiempos individuales del estudiante y reduciendo barreras comunicacionales.

Adicionalmente, se han desarrollado aplicaciones en otros ámbitos, como la recomendación de contenidos culturales —por ejemplo, películas de ciencia ficción— o el acompañamiento emocional mediante modelos entrenados con referencias psicológicas (como Carl Gustav Jung). Estos usos ilustran el potencial transdisciplinar de la AI y su adaptabilidad a diversas necesidades humanas.

El contexto de implementación de estas tecnologías en educación superior se estructura sobre cuatro pilares: los recursos tecnológicos (hardware y software disponibles), la conectividad, la calidad de los modelos seleccionados, y las competencias digitales del cuerpo docente. La sostenibilidad del modelo requiere equilibrar estos factores, especialmente en función de los costos de los servicios (que pueden oscilar entre cinco y cuarenta dólares mensuales), la desigualdad de acceso a la tecnología, y la celeridad de actualización de los contenidos, dado que las herramientas disponibles evolucionan de forma constante.

A nivel funcional, los chatbots se clasifican según su intencionalidad educativa. Por un lado, los que poseen finalidad pedagógica contribuyen a la autonomía del estudiante, la disponibilidad permanente de recursos, la personalización del aprendizaje y la recopilación de datos para evaluar el rendimiento académico. Por otro lado, aquellos sin finalidad pedagógica se centran en funciones de gestión administrativa, tales como inscripción en carreras, trámites institucionales o consultas frecuentes.

Inclusión, Tiflotecnología e Inteligencia Artificial: Una experiencia educativa transformadora

El Mag. Luis Bonilla (UCSG Ecuador) expone una experiencia significativa en el ámbito de la educación superior, centrada en el desarrollo de prácticas inclusivas mediante el uso de Tiflotecnologías y herramientas de inteligencia artificial (AI), dirigidas a estudiantes con discapacidad visual. Inspirados en la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien afirmaba que “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire, 1996), se ha buscado construir un modelo de intervención transformador, orientado a garantizar la accesibilidad, la autonomía y la equidad educativa.

Problemática inicial y diagnóstico contextual

El proyecto, iniciado en 2015, parte de una situación concreta: la presencia de un estudiante con discapacidad visual en un laboratorio universitario de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Ecuador. Esta experiencia reveló las múltiples barreras existentes tanto en los recursos pedagógicos como en las estrategias docentes. A través de entrevistas con el estudiante y procesos de observación, se identificaron tres herramientas fundamentales utilizadas previamente: el lector de pantalla JAWS, el sistema Braille y grabadoras de audio.

Sin embargo, cada uno de estos recursos presentaba limitaciones. El lector JAWS, aunque funcional, implica un alto costo de licencia y una complejidad de comandos que dificulta su uso. El sistema Braille, si bien eficaz para el estudiante, resultaba poco accesible para los docentes por su codificación especializada. Las grabadoras, por su parte, no garantizaban una calidad auditiva adecuada en entornos con ruido ambiental o interacción grupal, lo cual afectaba la comprensión de los contenidos.

Además, los recursos pedagógicos convencionales —como archivos PDF, fotocopias, libros físicos y exámenes impresos— resultaban inaccesibles para estudiantes con discapacidad visual, debido a la falta de formatos digitales compatibles con lectores de pantalla y a la escasa cultura de accesibilidad institucional (Palacios & Romañach, 2006).

Metodología de intervención

A partir del diagnóstico inicial, se diseñó una propuesta metodológica basada en tres fases: 1) identificación de la problemática, 2) implementación de tiflotecnologías accesibles y 3) potenciación mediante inteligencia artificial.

La segunda fase consistió en la selección, prueba y evaluación de software gratuito que pudiera suplir las necesidades detectadas. Se incorporaron programas como:

NVDA: lector de pantalla gratuito, que permite la navegación por voz.

Balabolka: herramienta de conversión de texto a voz.

Voz Isabel: sintetizador de voz más natural que mejora la comprensión auditiva.

AVI: software que convierte imágenes escaneadas en texto editable.

Estas herramientas fueron implementadas progresivamente, permitiendo que los estudiantes realizaran exámenes en formato digital, en condiciones equiparables a sus compañeros. La experiencia demostró mejoras significativas en el desempeño académico y en la autonomía estudiantil, disminuyendo la necesidad de exámenes orales con tribunales, práctica que resultaba intimidante y excluyente.

Diseño y uso del Tiflo-Cubículo

Una de las innovaciones más destacadas del proyecto fue el diseño de una estación de trabajo adaptada, denominada Tiflo-Cubículo, creada por estudiantes de la carrera de Diseño de Interiores. Esta estación incluye espacio ampliado, puertos USB accesibles, aislamiento acústico, y estructuras especialmente adaptadas para colgar bastones o materiales Braille. Su implementación ha beneficiado no solo a estudiantes con discapacidad visual, sino también a aquellos con movilidad reducida, como lo demostró el caso de una estudiante usuaria de silla de ruedas.

Este recurso material fue concebido a partir de una necesidad concreta y desarrollado gracias a la colaboración entre docentes, estudiantes y familias, lo que refuerza el valor de la investigación acción participativa en contextos educativos inclusivos (Elliott, 1993).

Potencialización mediante inteligencia artificial

En una tercera etapa, se integraron herramientas de inteligencia artificial, como Google Lens y ChatGPT, para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Google Lens, por ejemplo, permite a los estudiantes digitalizar y convertir imágenes impresas en texto editable que luego puede ser leído por lectores de pantalla. Esta funcionalidad reduce significativamente el tiempo de procesamiento de materiales y favorece la autonomía.

Por su parte, ChatGPT actúa como asistente conversacional, facilitando el acceso a información, la elaboración de trabajos académicos y la mejora de la comprensión conceptual. Estas aplicaciones, usadas con responsabilidad, pueden

potenciar el conocimiento sin reemplazar el pensamiento crítico humano, promoviendo una pedagogía del empoderamiento digital (Area, 2021).

Análisis académico: tensiones entre inteligencia humana y artificial en el ámbito educativo

Por último, la Mag. Rosa María Pósito, Coordinadora General de SIED UNSJ y área de Educación a Distancia (EAD) expone de manera reflexiva las tensiones contemporáneas entre la inteligencia artificial (IA) y la inteligencia humana, centrando el análisis en el rol del docente frente a un avance tecnológico que transforma las prácticas educativas. Desde una postura crítica, se aborda cómo la incursión acelerada de la AI y las Tecnologías del Entorno Digital (TED) reconfigura los ambientes de aprendizaje, las relaciones vinculares y las responsabilidades éticas.

El impacto del avance tecnológico en la educación

Se destaca que el avance tecnológico ha generado un “tsunami” que irrumpe en la dinámica institucional y pedagógica. Se identifica la pandemia como un catalizador que intensificó el uso de recursos digitales, consolidando nuevos entornos híbridos y demandando una rápida readaptación por parte de los actores educativos (Pósito R., 2023). Este fenómeno produce tensiones no solo técnicas, sino humanas, emocionales y éticas.

Actitudes docentes frente a las tecnologías

Retoma la clasificación de García Aretio (s.f.) para describir diversos perfiles docentes frente al uso de las TED:

- Innovadores tecnófilos: apasionados por las tecnologías, adoptan prácticas digitales con entusiasmo.
- Innovadores críticos: integran tecnologías desde una reflexión pedagógica profunda.
- Pragmáticos: utilizan lo que les resulta funcional, sin excesiva fundamentación.
- Desencantados: rechazan las tecnologías por experiencias frustrantes durante la pandemia.
- Tecnófobos y resistentes: manifiestan miedo o rechazo explícito al uso de IA o cualquier herramienta digital.

Esta tipología permite visibilizar cómo el posicionamiento frente a la tecnología no es uniforme, y requiere de procesos formativos y acompañamiento institucional.

Efectos psicoemocionales y riesgos éticos

Se introduce elementos de la filosofía antropológica y la psicología para señalar que el uso indiscriminado de tecnología puede generar ansiedad, estrés y despersonalización. Menciona casos extremos como el suicidio provocado por una vinculación afectiva con un chatbot, planteando interrogantes éticos sobre la responsabilidad empresarial y educativa en el diseño de experiencias con AI (Pérez, 2023).

También se explora el ejemplo legal del vehículo autónomo de Tesla, donde las implicancias éticas y legales sobre la toma de decisiones automatizadas abren debate sobre los límites del control humano frente a sistemas inteligentes (Pósito R., 2023).

Revalorización de la inteligencia humana

La reflexión final busca reivindicar la “sabiduría interior” del ser humano como centro del proceso educativo. Se propone que la tecnología actúe como “garrocha” y no como fin en sí mismo, permitiendo al estudiante realizar un “salto” hacia una formación integral que contemple lo emocional, espiritual y creativo. La docente comparte su trayectoria personal para dar cuenta de un proceso de recuperación y aprendizaje basado en el reencuentro con esa inteligencia humana.

Para seguir pensando...

Este artículo nos interpela para resignificar cómo la AI ingresa a nuestras vidas, nos guste o no ha venido para quedarse, hay que conocer, estudiar, formarse para usarla equilibradamente.

La AI generativa puede hacer cosas nuevas. Entonces, atención que viene del año 1940 Si formamos en el buen uso de la inteligencia artificial es esencial la formación ética en esta temática, y abordar los sesgos

En definitiva, la AI se dirige hacia la reconceptualización del rol docente, que debe incorporar estas tecnologías de forma estratégica, promoviendo un acompañamiento crítico y ético en su implementación. En efecto, la IA no sustituye la dimensión humana del aula, pero sí transforma sus posibilidades, optimiza procesos y democratiza el acceso al conocimiento.

Las experiencias presentadas demuestran que la accesibilidad educativa no se reduce a la eliminación de barreras físicas o tecnológicas, sino que implica un compromiso ético y pedagógico por parte de los educadores. La implementación de tefloteclonologías y de herramientas de IA ha transformado el rol del docente, la práctica de la evaluación y la arquitectura del aula, generando un entorno más justo y participativo.

Se concluye que la clave para un uso significativo de las tecnologías radica en la formación docente, en el diseño universal del aprendizaje y en el involucramiento activo de la comunidad educativa. Como señala Maggio (2023), no se trata solo de incorporar tecnologías, sino de reinventar las prácticas y las relaciones pedagógicas desde una perspectiva humanizadora.

A través de este enfoque, se posiciona la educación no como receptora pasiva del avance tecnológico, sino como espacio activo de transformación ética y humanizantes

Referencia bibliográfica

- Área, M. (2021). *Educación digital y pedagogía crítica: Una mirada desde el pensamiento latinoamericano*. Editorial Octaedro.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bostrom, N. (2005). Transhumanist values. En F. Adams (Ed.). *Ethical issues for the 21st century* (pp. 3–14). Philosophical Documentation Center Press.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M. et al. AI4People: Un marco ético para una buena sociedad de IA: Oportunidades, riesgos, principios y recomendaciones. *Minds & Machines* 28 , 689–707 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.
- García Aretio, L. (s.f.). Educación a distancia y tecnologías. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Entre la urgencia y la esperanza*. Fundación Santillana. <https://www.fundacionsantillana.com/libros/educacion-en-pandemia/>
- Maggio, M. (2023). *Educación y tecnología: Prácticas emergentes en la universidad contemporánea*. Paidós.
- Muriel, C. (2016). *Educación y nuevas tecnologías: Una aproximación crítica*. Noveduc.

- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas.
- Pérez, R. (2023). *Reflexiones sobre antropología y tecnología*. Comunicación personal.
- Pósito, R. (2023). *Inteligencia artificial y educación*. Ponencia. Universidad Nacional de San Juan.
- Santiago, R. (2014). *Metodologías activas para el aula del siglo XXI*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).
<https://intef.es>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Una mirada desde la educación secundaria*. IIPE–UNESCO.
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/las_trayectorias_escolares_-_flavia_terigi.pdf

PARTE VI

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Silvina Carelli
Mariano Harracá

En esta parte se presentan artículos que analizan la inclusión, la educación inclusiva y la accesibilidad a derechos como categorías relacionales que se tensan en una trama compleja. La inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educativos. Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacio a nuevas subjetividades. Garantizar la inclusión y accesibilidad en distintos contextos, atendiendo a la diversidad, representa un gran desafío que demanda repensar las prácticas, reflexionar sobre las mismas, “mirarnos” y así poder desnaturalizar acciones discriminatorias y segregacionistas.

Las experiencias e investigaciones que forman parte abren espacios de reflexión, intercambio y difusión de las prácticas pedagógicas actuales, desde una mirada que pretende superar miradas reduccionistas y limitantes sobre la perspectiva de la inclusión en educación.

Desentrañando el laberinto de creta: desafíos y estrategias para la inclusión educativa y la eliminación de barreras de accesibilidad

Alina Acosta Arreceygor
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

Se ha recorrido un largo camino desde la publicación del Informe Warnock hasta la actualidad, en la que la inclusión educativa nos invita a reflexionar sobre nuestras prácticas docentes desde una perspectiva de accesibilidad. Este informe, publicado en 1978 por Mary Warnock, redefinió el concepto de necesidades educativas especiales, proponiendo un enfoque más inclusivo y flexible en la educación. Entre sus recomendaciones, se destaca la eliminación de la distinción entre educación especial y educación asistencial, sugiriendo que hasta uno de cada cinco niños podría requerir apoyo educativo especial en algún momento de su vida escolar.

En este sentido, resulta fundamental impulsar una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y su impacto en la construcción de saberes y experiencias. La enseñanza debe orientarse a garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo estrategias que permitan una educación equitativa y accesible para cada individuo.

Ainscow (1999) enfatiza la importancia de la colaboración y la reflexión en la mejora de las prácticas inclusivas en las escuelas. Esto se alinea con la necesidad de evaluar y modificar constantemente nuestras prácticas para garantizar que sean inclusivas y accesibles para todos los estudiantes.

El autor, en su libro Desarrollo de la educación inclusiva (Developing Inclusive Schooling. 1999) sugiere que las prácticas inclusivas deben ser co-construidas con la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Por ello, la reflexión crítica sobre nuestras prácticas pedagógicas es esencial para identificar y superar las barreras que impiden la inclusión, permitiendo así incluir y valorar la diversidad, entendiendo la singularidad como una oportunidad en lugar de una limitación.

El presente relato es una invitación a repensar nuestras prácticas docentes en los marcos de la inclusión educativa. Tengo la oportunidad de estar adscripta a la cátedra de Educación Especial dentro de la carrera de Ciencias de la Educación, de la que soy alumna de cuarto año. Se trata de una oportunidad valiosa, única como ninguna, para analizar y proyectar las posibles prácticas docentes que transito en mi rol de alumna y, a su vez, proyectándome como futura docente e investigadora, promoviendo prácticas inclusivas que garanticen una educación equitativa y accesible para todos.

Descripción y análisis de la experiencia

Durante la primera clase “en la cátedra de Educación Especial” se abordaron recursos audiovisuales que ponían en tensión nociones como “normalidad”, integración, inclusión, la propia definición de discapacidad, concepciones de discapacidad en torno al modelo médico y al modelo social, etc.

Se propiciaron espacios de socialización de nociones previas, siempre en un clima ameno para que el grupo de estudiantes se sienta seguro de brindar sus opiniones e ideas antes, durante y luego de abordar los documentos de estudio propuestos por la cátedra. Siguiendo a Ainscow, la importancia de crear un clima ameno y seguro para la socialización de nociones previas y opiniones es fundamental para fomentar un ambiente inclusivo. La predisposición por parte de las docentes del equipo de cátedra para recibir y considerar propuestas complementarias refuerza la idea de que las trayectorias educativas se enriquecen y potencian desde una mirada inclusiva y colaborativa.

En el marco de estas clases, gracias a la total apertura por parte de las docentes del equipo de cátedra, es que se brinda la posibilidad de que presente alguna propuesta que enriquezca o complemente las clases que se están abordando. Conviene en este punto decir que las trayectorias educativas se acompañan, enriquecen y potencian siempre desde una mirada inclusiva, humana y social.

La temática inclusión educativa es muy extensa, la circunscribimos en esta cátedra puntualmente al marco de las personas con discapacidad. Sin embargo, hablar de inclusión educativa y no de integración nos invita a pensar en un diseño de ajustes que posibiliten aprendizajes para todo el grupo de estudiantes en estas aulas heterogéneas de las que tanto nos habla Anijovich (2010).

La autora propone diversas estrategias didácticas inclusivas, adaptativas y personalizadas que fomentan el aprendizaje colaborativo en aulas diversas y heterogéneas. Según esta autora, es fundamental que los docentes implementen metodologías que se adapten a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye trabajar con proyectos colaborativos, donde los estudiantes puedan aportar sus fortalezas y aprender unos de otros, así como el uso de diversos recursos pedagógicos que faciliten el acceso a la información y la comprensión de los contenidos. La autora también destaca la importancia de conocer a fondo las características de los alumnos para diseñar actividades que respondan a sus necesidades específicas. Esto implica la implementación de agrupamientos flexibles, organizando a los alumnos en diferentes configuraciones dependiendo de la actividad que se esté realizando. Además, aboga por el uso de evaluaciones formativas que no

solo midan el aprendizaje, sino que también brinden retroalimentación constante para mejorar el proceso educativo.

La inclusión educativa, según Anijovich (2010), no solo trata de adaptar el entorno físico, sino también de crear un ambiente emocional y socialmente accesible para todos los estudiantes. La personalización del aprendizaje y el trabajo colaborativo son claves para lograr una verdadera inclusión en las aulas heterogéneas.

Es aquí donde la propuesta que comparto con el resto del equipo de cátedra se enmarca en una actividad sensorial, en una exploración de las posibilidades y limitaciones que ofrece el entorno en relación con la accesibilidad en las aulas de nuestra propia facultad.

Esa actividad se dividió en tres momentos:

Durante el momento inicial se hicieron dos actividades de unos 15' cada una, que involucraba la exploración sensorial.

La primera actividad consistía en el descubrimiento de texturas diferentes (telas, papel rugoso, objetos suaves). Para ello dimos pañuelos a nueve estudiantes para tapar sus ojos y los hicimos pasar al frente. Al resto del grupo le pedimos cerrar los ojos.

La consigna fue para todo el grupo la misma. Pedimos que tocaran los objetos con distintas texturas. Remarcamos la importancia de no abrir los ojos y preguntamos, mientras les facilitamos los objetos, qué sensaciones les transmitían y los invitamos a describir verbalmente lo que percibían. Algunos estudiantes que no tenían venda “entreabrían los ojos” cuando no identificaban el objeto.

En la segunda actividad de ese primer momento, invitamos a los estudiantes a escuchar atentamente, con sus ojos cerrados. Luego, reproducimos grabaciones de sonidos variados: lluvia, viento, risas, música, etc.

Les pedimos que abrieran sus ojos y reflexionaran sobre los sonidos, qué les hacían sentir y cómo se relacionaba esta experiencia con la *singularidad* y la *posibilidad*, conceptos abordados en la clase anterior. Quienes tenían la venda en sus ojos, tenían la tarea de conservarla y volver (como pudieran) a sus bancos. Algunos estudiantes intentaban volver solos, otros pidieron ayuda, otros fueron ayudados sin requerirlo.

Un evento inesperado surge: Una de las personas vendadas necesita ir al baño.

Parafraseando a Bruner (1966) ver cómo influye un evento inesperado o emergente en la clase cuando se lo utiliza para potenciar o catapultar los procesos de aprendizaje.

El autor propuso la teoría del aprendizaje por descubrimiento, que sugiere que los estudiantes aprenden mejor cuando se les permite descubrir conceptos por sí mismos. Los docentes pueden trabajar con el emergente en las aulas al crear entornos de aprendizaje que fomenten la exploración y el descubrimiento. Según lo planteado, el

aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que los estudiantes generan nuevas ideas y conceptos a partir de su conocimiento previo, integrando lo nuevo con lo ya adquirido.

En ese momento “inesperado” dentro de la clase se invita a un compañero a guiar al alumno vendado hasta el baño (siempre con la venda). La persona vendada puede sacarse la venda cuando ocupe el sanitario, pero debe volver vendada, guiada por su compañero, al aula. Este evento, es recuperado tras volver el alumno vendado. Se le pide a este que exprese qué sintió, si le resultó sencilla la tarea de seguir sin poder ver, cómo experimentó la ida al baño y la vuelta al aula, qué sintió en relación con las instrucciones de quien lo guiaba. A su vez se le pidió a este último que describiera cómo fue esa guía. En este punto se incorporaron ruidos de clase en aumento, para que consideraran cómo puede obstaculizar la clase para alguna persona que no ve o alguna persona con autismo, por ejemplo.

Siguiendo el enfoque de Bruner (1966), el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que los estudiantes construyen nuevos conceptos a partir de sus conocimientos previos. Desde esta perspectiva, la incorporación de actividades sensoriales y la reflexión sobre situaciones emergentes en el aula no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también brindan a los estudiantes la oportunidad de vivenciar de manera práctica los desafíos de accesibilidad y las ventajas que ofrece la educación inclusiva.. Siguiendo al mencionado autor, estas experiencias ayudan a los estudiantes a construir un conocimiento más robusto y conectado con la realidad de las personas con discapacidad.

Segundo momento. Se habla de contenidos abordados en la clase anterior y se invita a una instancia de articulación entre estos y la experiencia vivenciada. Los alumnos con la venda, luego de un rato, son invitados a sacarla para contar su percepción de la clase desde ese “no ver”. Esta instancia es aprovechada para que articulen aquella experiencia, reflexionen sobre cómo creen que éstas se relacionan con la diversidad de cada individuo y qué hipótesis pueden elaborar en relación con el contenido del texto y su experiencia sensorial.

Volvemos a Ainscow (1999), quien subraya la importancia de la colaboración y la reflexión crítica en el proceso educativo. Al invitar a los estudiantes a articular sus experiencias y reflexionar sobre la diversidad, se fomenta un enfoque colaborativo en el que todos los de la clase trabajan juntos para identificar y superar las barreras. Esta instancia permite a los estudiantes conectar sus experiencias sensoriales con los conceptos teóricos abordados en clase, promoviendo un abordaje más real, o palpable sobre lo que implica una inclusión efectiva. Esto será un buen insumo para su futura

práctica docente (dentro de la cursada de la carrera) y la vida en las aulas heterogéneas que encontrarán al momento de desenvolverse desde su rol docente.

Tercer momento. Se divide al curso en grupos pequeños y luego se les pide que, a partir de sus experiencias sensoriales, establezcan conexiones con la lectura, destacando cómo creen que se relaciona la percepción sensorial con la singularidad y la posibilidad; para que los expresen a través del arte (ya sea dibujando, pintando, creando collages), invitándoles a que representen cómo podemos ver la singularidad como una oportunidad en lugar de una limitación. El objetivo de esta actividad es que esto redunde en pensar cómo pueden aplicar la sensibilidad hacia la singularidad en su futura práctica educativa.

En relación con este tercer momento, es pertinente recuperar los aportes de M. Martínez (2022), ya que aborda la inclusión educativa desde una perspectiva pedagógica, ofreciendo herramientas prácticas para fomentar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Martínez sugiere que las actividades artísticas y sensoriales son fundamentales para desarrollar la sensibilidad hacia la singularidad y la diversidad en el aula.

Desde la perspectiva presentada se destaca el valor de las actividades artísticas y sensoriales como herramientas clave para que los estudiantes exploren la diversidad de experiencias y percepciones. Este tipo de prácticas contribuye al desarrollo de una mayor empatía y sensibilidad hacia la singularidad de cada individuo, fortaleciendo el reconocimiento y la valoración de la diversidad en el aula.

Así mismo, es propicio recuperar los aportes de C. Gómez (2021), ya que brindan una perspectiva desde la psicología, destacando la importancia de promover la inclusión desde el punto de vista emocional y social. Gómez sugiere que las actividades grupales y artísticas ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales, lo que es esencial para una educación inclusiva.

Desde la perspectiva presentada en *Psicología de la Inclusión Educativa* (2021), se enfatiza que la inclusión educativa va más allá de las adaptaciones físicas en el entorno escolar. Se plantea la necesidad de construir un ambiente que favorezca la accesibilidad emocional y social, permitiendo que todos los estudiantes se sientan parte de la comunidad educativa de manera equitativa.

Para concluir, la propuesta presentada destacó la importancia del trabajo colectivo en evaluaciones procesuales y nuevas estrategias pedagógicas. Se mencionaron experiencias como dramatizaciones, compartir vivencias sobre discapacidad, espacios de escucha activa y el uso de recursos audiovisuales, todas ellas implementadas hasta el día del parcial. La cátedra, en línea con su enfoque inclusivo y de acompañamiento considera el parcial como una oportunidad para seguir

aprendiendo y demostrar lo aprendido. Las consignas del parcial se entregan junto con una hoja adicional que contiene información relevante:

“Ustedes darán lo mejor de ustedes sin ninguna duda, están aquí por su voluntad, no se presionen, confíen y recuerden: esto es sólo un parcial, simplemente están respondiendo sobre lo que saben y han elegido estudiar. Todo va a estar bien. Los queremos mucho”.

El parcial era en parejas. Las consignas del mismo eran dos. Una de ellas convocaba a establecer relaciones por semejanza u oposición, de nociones en torno al modelo médico, el modelo social, la inclusión educativa, etc; a partir de la observación atenta y el análisis de un video (que actuaba como soporte y disparador de la consigna). La otra consigna pedía al grupo de estudiantes que imaginen que se recibieron y les solicitan, en su rol de asesores pedagógicos, cambios para garantizar el derecho a la educación y mejorar las prácticas inclusivas. Aquí podemos ver la continuidad y coherencia de un mismo discurso y praxis entre las clases, sus estrategias, recursos, etcétera y los marcos en que se lleva a cabo la evaluación.

En relación con la evaluación, es importante recuperar algunos autores que hablan de la evaluación en proceso o evaluación formativa, destacando la importancia de esta en la trayectoria de los y las estudiantes de Ciencias de la Educación, en la cátedra Educación Especial.

P. Black y D. Wiliam (1998), han investigado extensamente sobre el impacto de la evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes. Sugieren que la retroalimentación efectiva y las evaluaciones continuas ayudan a los estudiantes a comprender mejor sus fortalezas y áreas de mejora, lo que promueve un aprendizaje más profundo y significativo.

En *Assessment and Classroom Learning* (1998), se plantea que la evaluación puede desempeñar un papel fundamental en la mejora del rendimiento estudiantil cuando se utiliza como una herramienta para orientar la enseñanza y el aprendizaje, en lugar de limitarse a medirlos. Este enfoque permite a los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades reales de los estudiantes, favoreciendo un proceso educativo más dinámico y efectivo.

Considero necesario agregar que no se limita al rendimiento de los estudiantes, sino que este tipo de evaluaciones opera como elemento formativo, como insumo para sus prácticas futuras en el aula, como recurso que los interpela e involucra en su aprendizaje.

Por otro lado, creo pertinente recuperar los aportes de Rebeca Anijovich (2017) en relación con este tipo de evaluación. Ella enfatiza la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación constante en el proceso de aprendizaje. Según

Anijovich, las evaluaciones formativas permiten a los docentes ajustar su enseñanza en función de las necesidades emergentes de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más efectivo y significativo. La autora destaca que la evaluación formativa no debe ser vista como una actividad separada del proceso de enseñanza, sino como una parte integral del mismo que facilita el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes. Esta autora argumenta que las evaluaciones formativas ofrecen múltiples oportunidades para que los docentes obtengan información detallada sobre el progreso de sus estudiantes. A esto último considero importante agregar la relevancia e impacto favorable que tiene en el grupo de estudiantes este tipo de evaluación, ya que no sólo descomprime prácticas arcaicas de evaluación, sino que involucra directamente, e interpela a quienes la realizan.

Se destaca la importancia de involucrar a los estudiantes en su propio proceso de evaluación, considerando el aprendizaje como un proceso activo en el que construyen nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas. Este enfoque incluye estrategias como la autoevaluación y la evaluación entre pares, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros. De este modo, se fomenta un mayor sentido de responsabilidad y autonomía, así como una mayor conciencia sobre su propio desarrollo. Facilitar la participación activa en la evaluación contribuye a fortalecer la motivación para aprender y a consolidar habilidades fundamentales para el pensamiento crítico y la autorregulación.

Este tipo de estrategias de evaluación son viables siempre y cuando el clima del aula lo permitan. Para que ello suceda debe haber gran apertura y predisposición del equipo docente, como en el caso de este relato, pero también se debe haber gestado la necesidad de este formato de evaluación en el grupo de estudiantes, lo cual sólo es posible si las propias clases los interpelan e involucran en sus procesos de aprendizaje.

Desde la perspectiva presentada por Anijovich (2017), la evaluación en el aula debe abordarse con una variedad de estrategias que permitan obtener una visión más amplia del aprendizaje de los estudiantes. Para ello, es recomendable emplear herramientas como portafolios, proyectos colaborativos y otras metodologías que superen las pruebas tradicionales. En Estrategias de Evaluación en el Aula (2017), se enfatiza que diversificar los métodos de evaluación permite a los docentes comprender de manera más profunda el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, adaptando mejor las prácticas pedagógicas a sus necesidades.

Conclusión

La inclusión educativa no solo se refiere a la adaptación física del entorno, sino también a la creación de un ambiente emocional y socialmente accesible para todos los

estudiantes. El trabajo colectivo y las estrategias pedagógicas innovadoras son clave para lograr una verdadera inclusión. Al reflexionar sobre las barreras sociales y físicas, se evidencia que un cambio en las políticas educativas y en las prácticas docentes puede diluir las limitaciones propias que surgen de la discapacidad en relación con el medio, permitiendo la plena participación de todas las personas en el ámbito educativo.

Siguiendo a Echeita (2004) el sistema educativo, como parte integral de la sociedad, está lleno de diversas “barreras” que dificultan el aprendizaje y la participación equitativa de los estudiantes. Comprender cómo las personas con discapacidad dependen de los factores sociales en los que se desenvuelven e interactúan desde sus condiciones personales nos permite ver que, cuando el entorno social se vuelve físicamente accesible, respeta sus diferencias y se moviliza mediante políticas precisas y coherentes para brindar los apoyos necesarios, la discapacidad se “diluye”. Así, sólo vemos a personas que pueden participar plenamente.

Referencia bibliográfica

- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de una escolarización inclusiva: perspectivas de la mejora escolar*. Rutledge.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación formativa en el aula*. Paidós.
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Dentro de la Caja Negra: Mejorando los Estándares a través de la Evaluación en el Aula*. Phi Delta Kappan.
- Bruner, J. S. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción*. Harvard University Press.
- Echeita, G. (2004) ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano?. Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance de una escuela para todos y con todos. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 2, No 2.
- Gómez, C. (2021). *Psicología de la Inclusión Educativa*. Editorial Universitaria.
- Martínez, M. (2022). *Inclusión Educativa: Prácticas Pedagógicas*. Editorial Santillana.

Prácticas pedagógicas e Inclusión educativa en carreras de Ciencias Sociales y Ciencias Humanas de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Análisis preliminares

María Inés Díaz
Cecilia Manchineli
Jimena Sancho
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Introducción

El presente escrito comunica avances de análisis preliminares del proyecto de investigación denominado: *"Inclusión educativa en la universidad: Prácticas pedagógicas en carreras de Ciencias Sociales y Ciencias Humanas de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), en el contexto de la pospandemia"*, correspondiente a la convocatoria del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas y de Creación Artística 2023-2024 de la UNSJ.

En esta experiencia, elaboramos la técnica de la encuesta para la consecución del objetivo *"describir las prácticas pedagógicas universitarias en relación con la perspectiva de inclusión educativa en las carreras de referencia"*. En el desarrollo de este proceso nos fuimos encontrando con una serie de desafíos a la hora de elaborar el cuestionario, ponerlo en práctica y luego hacer los análisis correspondientes. A lo largo de este escrito daremos cuenta del proceso mediante el cual afrontamos dichos desafíos, así como de los principales datos arrojados por la encuesta.

Aportes teórico-metodológicos

Consideramos relevante poner en valor algunos marcos conceptuales que sustentan las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa como pilares fundamentales de la propuesta. La inclusión educativa, tal como la entendemos y asumimos, implica un "cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender". (Infante, 2010, p. 288). Adherimos a la idea de que una educación inclusiva no solo se focaliza en una igualdad de procesos y resultados educativos sino también en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito, en pos de reducir las desigualdades educativas y sociales (Renaut, 2008).

Habilitar la discusión sobre una educación inclusiva, nos enfrenta, por oposición, a un proceso mediante el cual varios agentes sociales resultan desfavorecidos en la distribución de bienes económicos, culturales, sociales y simbólicos de una sociedad. Pensar a la exclusión como una relación social, y no como un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad (Gentili, 2009), devela la existencia de personas que no participan (como otras) o lo hacen de manera restricta, condicionada o sulbaternizada, de derechos y espacios sociales, entre ellos, la educación y la escuela. Esto ha generado en los últimos años una preocupación constante en las agendas sociales y educativas nacionales e internacionales, tanto a nivel de políticas públicas como de acciones gubernamentales, por gestar procesos que superen las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.

Los avances logrados en diversos trabajos en los últimos años, nos conducen a “poner en jaque” (Terigi, 2010) las prácticas pedagógicas, entendidas como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en este caso universitaria, en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente- conocimiento- estudiante, centrada en el “enseñar” y el “aprender (Achilli, 2009, p.168)

Desde esta perspectiva, estas prácticas estarían reguladas, tanto por la institución, como por los intereses, motivaciones y condiciones personales de los docentes. De acuerdo con lo anterior, la descripción de la interacción en el marco de estas prácticas reforzaría la importancia de un enfoque contextualizado y la necesidad de conocer sus características particulares y las reconfiguraciones pospandemia (Martínez Maldonado y otros 2019 p.56; Peralta, 2021; Dussel, 2020).

Naturaleza del instrumento de investigación

Tras operacionalizar el concepto de prácticas pedagógicas en clave de inclusión educativa, se elaboró un cuestionario que se aplicó a docentes de las carreras de profesorado en Historia, Geografía, Letras, Ciencias de la Educación, Filosofía e Inglés. Dentro de la estrategia, se confeccionó una muestra intencional no probabilística, con el propósito de aproximarnos a algunas cualidades de las prácticas pedagógicas en las carreras de profesorados de la Facultad de Humanidades y Arte. Se recopilaron 56 casos mediante un formulario de Google autoadministrado, cuyo criterio de selección fue que pertenecieran al claustro docente de una de las carreras de los seis profesorados.

Para el diseño del instrumento trabajamos de manera colaborativa. Si bien las autoras del presente trabajo fuimos las encargadas de coordinar la tarea, el cuestionario tuvo varias instancias de reflexión colectiva con las integrantes del equipo.

El cuestionario está estructurado en cuatro secciones. Primeramente, cuenta con un bloque de preguntas base para la identificación de los encuestados, que incluye edad, género con el que se identifica, título de grado y posgrado alcanzados. En segundo lugar, sección que indaga sobre el trabajo que el/la docente realiza en la Universidad Nacional de San Juan. En tercer lugar, un bloque con información sobre la conformación del equipo de cátedra. La cuarta sección contiene las dimensiones y variables con las que hemos definido las prácticas pedagógicas durante y post pandemia: planificación, contenidos, estrategias de enseñanza, bibliografía y desarrollo de clases. En la última sección hemos incluido preguntas abiertas para ampliar el campo de sentidos desde los cuales los/las docentes comprenden su trabajo y la inclusión.

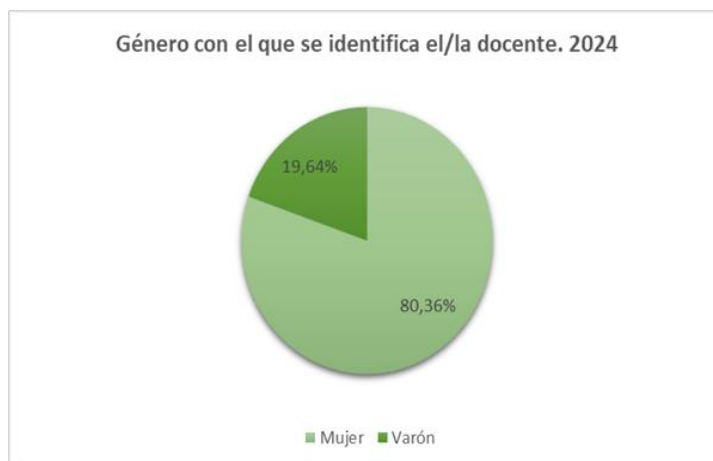
Luego de llevar a cabo la prueba piloto del instrumento de recolección, se realizaron los ajustes pertinentes y se llevó a cabo el sondeo. Durante el trabajo de campo se encontraron algunos errores en la exhaustividad de los indicadores seleccionados para la descripción de la formación de grado y de posgrado que fueron corregidos oportunamente.

Avances en el análisis descriptivo

Los resultados que se exponen resultan de una lectura descriptiva de los datos, no pretende en esta instancia hacer interpretaciones a la luz de la teoría que sostiene el proyecto de investigación.

En cuanto al perfil de los encuestados, en el total del relevamiento el 80,36% se identificaron con el género mujer y el 19,64 % con el de varón.

Figura 18
Género con el que se identifica el/la docente



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

En la distribución de las y los docentes con título de grado el 50% de los/as encuestados tiene el título de profesor/a, y un 23,21% poseen los títulos de profesor/a y Licenciado/a.

Tabla 1
Titulación de grado por género - 2024

	Mujer	Varón	Total	Porcentaje
Licenciado/a	10	4	14	25
Profesor/a	23	5	28	50
Profesor/a, Licenciado/a	11	2	13	23,21
Sin dato	1		1	1,79
Total general	45	11	56	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

También podemos afirmar que el 30.36% de las y los docentes de la muestra poseen el título de Magister y el 25 % de ellos/as no ha culminado estudios de postgrado.

Tabla 2
Titulación de posgrado por género

	Mujer	Varón	Total	Porcentaje del total
Doctor/a	8	3	11	19,4
Especialista	8	5	13	23,21
Magister	17		17	30,36
No tengo carrera de posgrado culminado	11	3	14	25
Postdoctor/a	1		1	1,79
Total general	45	11	56	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Con relación a las funciones sustantivas de la universidad, docencia, investigación y extensión, podemos decir que sólo un 3,57% desarrolla únicamente la docencia. Por otro lado, la mayor incidencia se da en aquellos/as que hacen docencia e investigación, con un 80,36%.

Tabla 3
Funciones que desempeña en la universidad

	Valores	Porcentajes
Docencia	2	3,57
Docencia, Extensión	1	1,79
Docencia, Investigación	45	80,36
Docencia, Investigación, Extensión	8	14,29
Total general	56	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Dado que varios de las y los docentes indagados/as trabajan en más de una cátedra, se les solicitó que seleccionaran aquella en la que tienen mayor injerencia en las decisiones pedagógicas. En caso de contar con más de una cátedra donde tomen decisiones similares, se les sugirió elegir solo una, a su elección. El siguiente cuadro muestra en valores absolutos y porcentajes la distribución de la frecuencia de los profesorados en los que se insertan las cátedras seleccionadas por las y los docentes para llevar a cabo el cuestionario.

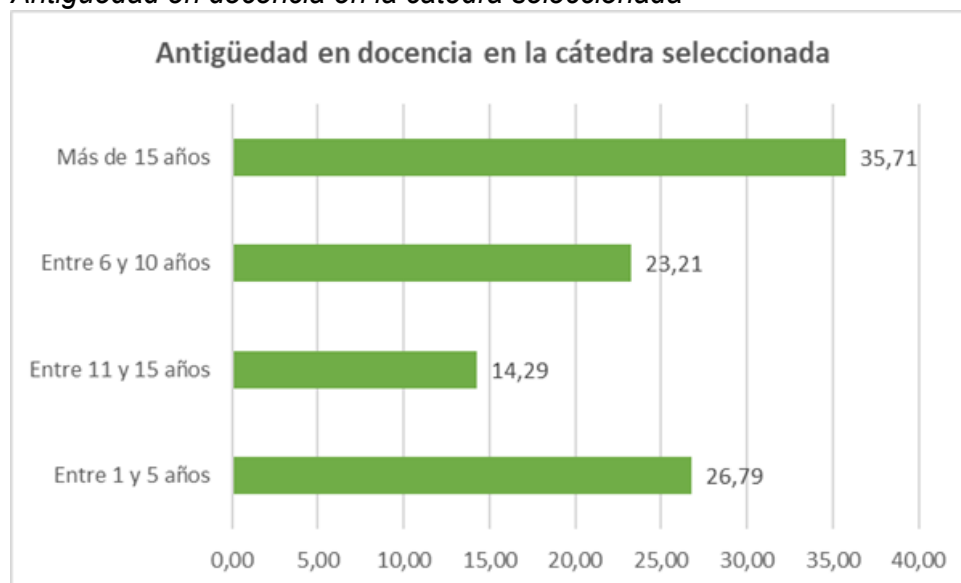
Tabla 4
Frecuencia de los profesorados de la cátedra seleccionada

	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado de Ciencias de la Educación	8	14,29
Profesorado de Filosofía	6	10,71
Profesorado de Geografía	10	17,86
Profesorado de Historia	5	8,93
Profesorado de Inglés	6	10,71
Profesorado de Letras	21	37,50
Total general	56	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Luego de la selección de la cátedra, se les preguntó sobre la antigüedad, la dedicación de horas y el tipo de cargo que tiene asignado a dicha cátedra y en las respuestas se pudo ver que casi el 36% tiene más de 15 años de antigüedad.

Figura 2
Antigüedad en docencia en la cátedra seleccionada



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Sumado a ello, en relación al trabajo docente, podemos observar en las respuestas que el 42,86% de las y los docentes sondeadas poseen cargos simple asignados a la cátedra seleccionada, de los/as cuales el 42% son titulares de la misma.

Tabla 5
Frecuencia de cargos y dedicación de las cátedras, en valores absolutos y porcentajes

	Frecuencia					Cargos en porcentaje
	Exclusiva	Semi exclusiva	Simple	Sin dato	Total general	
Adjunto/a		2	8		10	17,86
Asociado/a	1	2	1		4	7,14
Ayudante de 1°		1	1		2	3,57
JTP		1	4		6	10,71
Titular	11	12	10	1	34	60,71
Total general	12	18	24		56	100
Dedicación en porcentaje	21,43	32,14	42,86	1,79	100	

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Por otro lado, respecto a las prácticas pedagógicas, cuando se indagó sobre la forma en que organizan las tareas dentro del equipo de cátedra, el 42% de las y los encuestados/as sostienen que las tareas y funciones son programadas colectivamente.

Tabla 6
Distribución de las tareas internamente del equipo de cátedra, frecuencia y porcentaje

Distribución de las tareas internamente en el equipo de cátedra	Frecuencia	Porcentaje
Es unipersonal la cátedra	5	8,93
Las tareas son programadas colectivamente, coordinadas por la titular de cátedra y respetando la normativa vigente	1	1,79
Las tareas y funciones están delimitadas según la normativa vigente	19	33,93
Las tareas y funciones son organizadas por el/la titular de cátedra	7	12,50
Las tareas y funciones son programadas colectivamente	22	39,29
Todos los integrantes del equipo realizan las mismas tareas y cumplen las mismas funciones	2	3,57
Total general	56	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

En relación con la planificación de cátedra, pudimos observar que más del 60% de los casos es elaborado por el/la titular junto a su equipo de cátedra

Figura 3

Participación en la elaboración de la planificación de cátedra en porcentajes



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

También en la dimensión planificación de cátedra, nos encontramos con que 9 de cada 10 docentes de la muestra revisa planificaciones. A estos últimos se les preguntó en qué momento del cursado lo hacían, si al principio, durante el desarrollo y/o al finalizar el mismo y registramos los datos que se observan en la Tabla N° 7.

Tabla 7

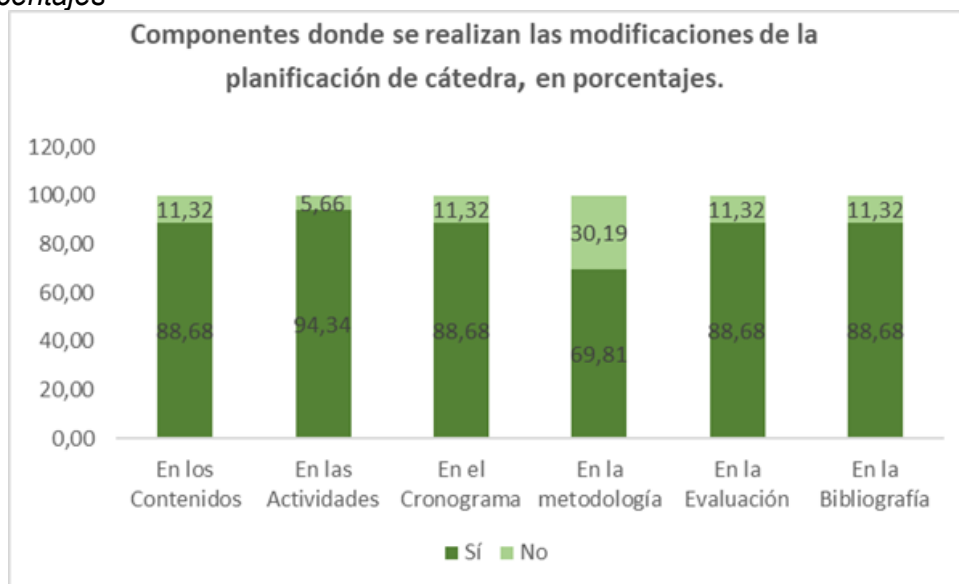
Momento en que se lleva a cabo la revisión de la planificación de cátedra

Momento	Frecuencia	Porcentaje
A principio del cursado	13	23,21
A principio del cursado, Al finalizar el cursado	6	10,71
A principio del cursado, Durante el desarrollo del cursado	13	23,21
A principio del cursado, Durante el desarrollo del cursado, Al finalizar el cursado	12	21,43
Al finalizar el cursado	2	3,57
Durante el desarrollo del cursado	6	10,71
Durante el desarrollo del cursado, Al finalizar el cursado	1	1,79
Sin dato	3	5,36
Total general	53	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Además, preguntamos sobre cada uno de los componentes de la planificación en los que las y los docentes realizan modificaciones y observamos que un mínimo porcentaje respondió que no efectúa cambios. Solo en el componente de la Metodología en la planificación se registró el mayor número de respuestas donde los/as docentes no llevan a cabo modificaciones, alcanzando ésta un 30,19%.

Figura 4
Componentes donde se realizan las modificaciones de la planificación docente en porcentajes



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

En relación con las decisiones pedagógicas que los/as docentes tomaron tras la pandemia, se les consultó sobre los criterios que utilizan para la selección de contenidos al definir sus currículos. En respuesta a la pregunta sobre qué aspectos consideran, encontramos que el 91% tiene en cuenta las características de las y los estudiantes, un 94,64% los avances científicos, 6 de cada 10 docentes considera los cambios en la normativa, 1 de cada 3 los cambios en el campo profesional y un 78,5% tiene presente el perfil del egresado al tomar decisiones.

Tabla 8
Criterios para la selección de contenidos luego de la pandemia, en valores absolutos y porcentajes

			Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
			Sí	Sí	No	No
Características de los estudiantes			51	91,07	5	8,93
Intereses de los estudiantes			49	87,50	7	12,50
Avances científicos académicos			53	94,64	3	5,36
Cambios en la normativa			34	60,71	22	39,29
Cambios en el contexto histórico territorial			46	82,14	10	17,86
Cambios en el campo profesional			42	75,00	14	25,00
Perfil de egresado			44	78,57	12	21,43

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Por otro lado, se les preguntó acerca de ciertas estrategias de enseñanza para conocer la frecuencia de su uso en las clases. En este sentido, observamos que la estrategia más utilizada es el análisis e interpretación de ejemplos, mientras que el trabajo de campo es aquella que con mayor frecuencia no se usa. La tabla N° 9 sintetiza, en valores absolutos y porcentajes, el comportamiento de cada una de las estrategias consultadas.

Tabla 9
Frecuencia con la utiliza estrategias de enseñanza en las clases

Estrategias		Frecuencia							
		Muy frecuentemente		Frecuentemente		Poco frecuente		Nunca	
		%		%		%		%	
Comparación		3	41,07	4	42,86	8	4,29		1,79
Clasificación		1	37,50	0	35,71	4	25,00		1,79
Formulación de hipótesis	de	6	28,57	25	44,64	4	25,00		1,79
Formulación de Preguntas	de	2	75,00	12	21,43	2	3,57		0,00

Clases expositivas	1	37,50	3	41,07	2	21,43	0,00
Por resolución de problemas	9	33,93	9	33,93	5	26,79	5,36
Análisis e interpretación de ejemplos	8	67,86	13	23,21	5	8,93	0,00
Trabajo en grupo	8	50,00	22	39,29	3	5,36	5,36
Enseñar con casos	8	32,14	22	39,29	4	25,00	3,57
Estrategias de enseñanza centradas en proyectos que diseñan los estudiantes	1	19,64	17	30,36	9	33,93	16,07
Trabajo de Campo	3	23,21	16	28,57	9	16,07	32,14
Explicitación de la propia experiencia	9	33,93	19	33,93	3	23,21	8,93
Situaciones que apelan al humor	1	37,50	20	35,71	0	17,86	8,93
Estrategias lúdicas	4	25,00	19	33,93	4	25,00	16,07

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

En relación con los criterios que utilizan para la selección de la bibliografía, se les consultó sobre un listado de criterios, para cada uno de los cuales el/la docente encuestado/a debía responder sí o no como valores de la variable. De esta manera, se buscó sondear cuáles consideraban en sus decisiones y cuáles no.

En este sentido, se observó que la totalidad de los/as docentes consultados/as fundamenta sus decisiones en torno a la pertinencia del campo disciplinar. Además, el 46,43% reconoce que define la selección de acuerdo con su posicionamiento político-ideológico.

Tabla 10

Criterios que utiliza para la selección de la bibliografía en la cátedra seleccionada

Criterios	Sí	No	%
Avances científicos tecnológicos	51	5	91,07

Acorde a las características de los estudiantes	44	12	78,57
Accesibilidad del material digitalizado	55	1	98,21
Pertinencia al campo disciplinar	56	0	100,00
Acorde a su posicionamiento político-ideológico	26	30	46,43

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Otra característica que se consideró para acercarnos a reconocer las estrategias pedagógicas implementadas por las y los docentes pos pandemia fue la tenencia o no de aula virtual para la materia seleccionada. En esta indagación nos encontramos con que el 32% de los/as docentes no posee aula virtual.

Figura 5

Porcentaje de docentes que cuenta con aula virtual



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Respecto del uso de los espacios donde desarrollan sus clases las y los docentes consultados, sólo un 7,14% lleva sus propuestas fuera del edificio de la Facultad.

Figura 6

Espacios donde desarrolla las clases más frecuentemente, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta, 2024.

Aproximaciones sobre los sentidos emergentes en las preguntas abiertas

En cuanto a las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas que se realizaron en la encuesta, resultaron ser un desafío en su codificación, a través de las “respuestas recurrentes” y las “respuestas distintas”, estas últimas fueron producidas a través de los sentidos emergentes que surgieron en el proceso de su interpretación y la posterior construcción de categorías.

Las reconfiguraciones de la planificación docente

En relación con la pregunta sobre *los motivos por los que se modificó la planificación docente*, los sentidos más recurrentes justifican su necesidad debido a los cambios en la enseñanza a partir de la bi-modalidad de cursado y la impronta emergente de la enseñanza virtual.

En este sentido, algunos/as docentes expresaron: *“Porque en pandemia hubo que realizar una nueva adaptación a la modalidad de clase virtual”*. Junto con la enseñanza virtual, se ubica en varias respuestas la utilización del campus virtual de la Universidad para el desarrollo de las clases.

Otras respuestas aluden a la necesidad de ajustar las propuestas de cátedra en función de las demandas y necesidades de los estudiantes.

Asimismo, otros docentes expresaron que este periodo de tiempo de cambios contextuales, permitieron tener mayor acceso a bibliografía digitalizada y al material audiovisual, como así también la necesidad de renovación y actualización disciplinar teniendo en cuenta los avances y cambios sociales. Esto se puede ver de manifiesto

cuando se expresó *“La vertiginosidad de los cambios en el contexto mundial fue decisivo para la revisión y renovación de contenidos”*.

En menor medida, algunas/os docentes manifestaron que tales modificaciones obedecieron a cambios en la conformación del equipo de cátedra, por ejemplo, la jubilación del titular de la cátedra, o nuevas incorporaciones docentes como acontecimientos significativos que permitieron cambios en la propuesta pedagógica.

Frente a la pregunta *¿cuáles fueron las modificaciones más sustantivas en la planificación?*, las y los docentes encuestados propusieron transformaciones en los contenidos, en el uso de recursos digitales y aulas virtuales, en las estrategias metodológicas y en la evaluación.

Respecto a los contenidos y su evaluación, se puso de manifiesto la necesidad de priorizar contenidos y reducir el número de evaluaciones parciales.

Entre los cambios metodológicos, el uso del aula virtual cobró relevancia entre las respuestas de los encuestados, quiénes expresaron: *“Las modificaciones se basaron principalmente en el uso de la plataforma virtual, en ella se encuentran todas las clases, documentos, videos, prácticos y algunos libros básicos de la materia. También están cargadas clases grabadas de la época de pandemia que los alumnos utilizan para estudiar”*. En consonancia, otras respuestas aludieron: *“se incorporó material digital diverso y estrategias de trabajo en la virtualidad”*.

Asimismo, como complemento del aula virtual, se ubica al grupo de WhatsApp como un medio que posibilitó sostener el vínculo pedagógico y la accesibilidad académica: *“La comunicación a través de WhatsApp fue un medio fundamental para sostener el vínculo con quienes no podían acceder a las clases virtuales”*.

En cuanto a las respuestas distintas que surgieron entre los encuestados, se puso de manifiesto un cambio en las relaciones entre docente y estudiantes durante la pandemia: *“Durante la pandemia predominaron las tareas escritas, los encuentros individuales on line, la ausencia de los trabajos grupales. Ahora, predominan las tareas orales, los encuentros presenciales, el trabajo en grupo. Esto último, resultando en una relación estudiante-profesor, cálida y cercana”*. Frente a ello, podemos advertir la importancia atribuida a la presencialidad como modalidad que permite mayor cercanía en las prácticas pedagógicas y en los vínculos entre docente y estudiantes. Relación en la que se entretajan los vínculos a partir del planteo metodológico que el docente pudo construir en la presencialidad pospandemia y que al parecer no habría sido posible en el contexto de enseñanza virtual durante la pandemia.

Sentidos sobre la educación inclusiva

En relación con la pregunta: *¿Qué es para usted la educación inclusiva?* es posible advertir que los sentidos construidos sobre la educación inclusiva se vinculan fuertemente con las perspectivas de Diversidad y de Educación como Derecho social. Asimismo, tales perspectivas se sostienen según los encuestados/as desde la noción de accesibilidad y participación.

La educación inclusiva y su relación con la diversidad, implica pensar en una educación que atienda la heterogeneidad de las y los estudiantes, aludiendo a una diversidad ampliada, constituida a partir de los aspectos socio-culturales de éstos, el género, la discapacidad, la etnia. Asimismo, se resalta la diversidad de experiencias de vida, las posiciones políticas, las trayectorias académicas como parte de tal diversidad.

La noción de educación inclusiva vinculada a la diversidad, se relaciona con los sentidos que las y los docentes encuestados conforman acerca de las y los estudiantes con características diversas

Ante la pregunta sobre *¿cuáles son las características diversas que aparecen en el estudiantado?* las y los docentes encuestados tuvieron respuestas variadas. La mayoría consideran como características diversas cuestiones sobre situaciones económicas, identidad de género, alumnas madres, personas provenientes de distintos estratos sociales y culturales y personas con discapacidad intelectual y motriz. También hubieron algunos que utilizaron la denominación de personas neurodivergentes, o quienes asociaron la diversidad de características al estrés, a la autoexigencia y crisis de ansiedad en sus estudiantes, o bien aquellos que mencionaron cuestiones de raza, etnia o religión.

Asimismo, otras respuestas que aparecieron estuvieron relacionadas a la atención de las emociones y estado de ánimo en las/os estudiantes y la heterogeneidad en general. Solo hubo una respuesta que mencionó la “homogeneidad en el grupo de alumnos/as”. Es decir, que esta pregunta permitió dar cuenta de la pluralidad de concepciones sobre la diversidad y las características de estas atribuidas a las y los estudiantes universitarios por sus docentes.

Respecto a la educación inclusiva y su relación con la educación concebida como derecho social, sostiene como condición que esta sea de calidad y garantizada para todos. Relevamos expresiones que dan cuenta de esta perspectiva: *“Para mí la Educación Inclusiva es un enfoque tendiente para garantizar educación -en tanto derecho- de calidad para todos”*.

Desde tal expresión, que engloba sentidos recurrentes expresados por las y los docentes, sostenemos que la inclusión educativa es “consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez

que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa” (Sarrionandia y Homad, 2008, p.1). En este sentido, cobra relevancia la noción de accesibilidad y participación, como condición para asegurar la educación inclusiva. Es decir, que para que se garanticen los procesos inclusivos en la Universidad, las y los docentes expresaron la necesidad de brindar posibilidades a los y las estudiantes para que puedan acceder y participar de los procesos educativos. Sobre ello, algunos sentidos emergentes destacan a la educación inclusiva como: *“Un proceso que permita a cada quien participar desde sus peculiaridades, que respete sensibilidades, tiempos y percepciones diversas (...); “Se orienta a garantizar el acceso a una educación de calidad, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para que todos estudiantes puedan aprender”.*

La noción de educación inclusiva vinculada a la accesibilidad, se relaciona con la pregunta sobre *qué entienden las y los docentes por accesibilidad*. Las respuestas que emergieron de manera reiterada fueron aquellas que tienen que ver con entender la accesibilidad desde la “posibilidad de acceder”, ya sea a las clases, a los contenidos, al material bibliográfico, a internet, etc. Asimismo, algunas respuestas estuvieron relacionadas a entender la accesibilidad desde las estrategias institucionales o el despliegue institucional para eliminar obstáculos y barreras, y así acceder al derecho a educarse. De la misma manera, poder garantizar la permanencia y egreso en la universidad. También, estuvieron aquellos que entendieron el término de accesibilidad como el poder tener los medios y recursos materiales y pedagógicos necesarios para todos los estudiantes.

De igual importancia, en las respuestas que fueron distintas a la mayoría, fue la asociación del término de accesibilidad a la “condición para el trabajo de la educación inclusiva”, es decir *trabajar la accesibilidad es trabajar sobre aquello que aparece como imposibilidad*. También hubo una respuesta que relacionó la accesibilidad a la posibilidad de contar con todos los recursos necesarios para la construcción de conocimientos significativos para los estudiantes, desde recursos humanos actualizados y recursos materiales para el desarrollo de los contenidos. Asimismo, aparecieron en una de las respuestas términos tales como *“flexibilidad material y pedagógica y la superación de los sesgos sociales económicos, de género, de discapacidad, de territorialidad, etc”*. Esto da cuenta de que, en el imaginario social de las personas encuestadas, coexisten marcadamente, en términos de Castoriadis (1997), lo instituido y lo instituyente. Es decir, que en la conciencia colectiva sobre el término de accesibilidad, para algunos permanece en la asociación al orden ya preestablecido en cuanto al acceso a la educación, a los recursos materiales y pedagógicos, a lo más

explícito de la eliminación de obstáculos y barreras desde las estrategias institucionales, entre otras. Y hay quienes, se animan a dinamizar ciertas transformaciones sociales, dando cuenta que la accesibilidad transgrede el orden y permite visibilizar otras cuestiones que tienen que ver con el género, la discapacidad, la territorialidad, las transformaciones en los recursos tanto humanos como pedagógicos que sean realmente significativos para las y los estudiantes.

Entendiendo a la educación inclusiva en tanto desafío de las prácticas pedagógicas, nos interpela en este análisis la “necesidad” en palabras de un docente, de *“construir universidades que garanticen los derechos a través de acciones pedagógicas diversificadas”*. Desafío que vincula a las prácticas pedagógicas más allá de las políticas, los discursos y las normativas institucionales. En un contexto de Pospandemia, adherimos a la necesidad de generar acciones pedagógicas diversificadas que contribuyan a superar las desigualdades atendiendo a las singularidades de cada estudiante que habita las aulas universitarias.

Considerar al acceso y la participación como claves de las acciones pedagógicas diversificadas implica sostener los sentidos expresados por los docentes, tales como: *“adecuar las estrategias para q todos los estudiantes puedan aprender”*; *“un trabajo focalizado en esta perspectiva, tendrá como objetivo procurar la participación, como así también, más y mejores aprendizajes”*; *“Una educación inclusiva para mí consiste en una auténtica oportunidad de acceso a la educación para todos, desde las condiciones materiales hasta las simbólicas”*.

Sobre las prácticas pedagógicas inclusivas

Frente a la pregunta sobre si *él o la docente considera que desarrolla prácticas inclusivas en sus clases*, se pudo advertir que en su mayoría consideran que sí lo hacen, pues algunas de las respuestas más recurrentes que fueron advertidas son aquellas que hacen alusión a las adaptaciones en los contenidos, evaluaciones, en los horarios, materiales didácticos, bibliografía, etc. De la misma manera, aparecieron respuestas en relación a la accesibilidad a la virtualidad según las necesidades, la realización de seguimientos/acompañamientos más personalizados, la flexibilización para las fechas de entrega de los trabajos solicitados y en cuestiones de asistencias.

También, consideraron como prácticas inclusivas en sus clases, el uso del lenguaje inclusivo, su visibilización y reflexión del mismo, la posibilidad de dar a las estudiantes madres la adaptación de los horarios en relación a las tareas de cuidado, o bien tener ciertas consideraciones con estudiantes que trabajan. De igual modo, hubo respuestas que tuvieron que ver con poder brindar espacios para el pensamiento, intercambios de ideas y la participación de las y los estudiantes en sus clases. Algunos

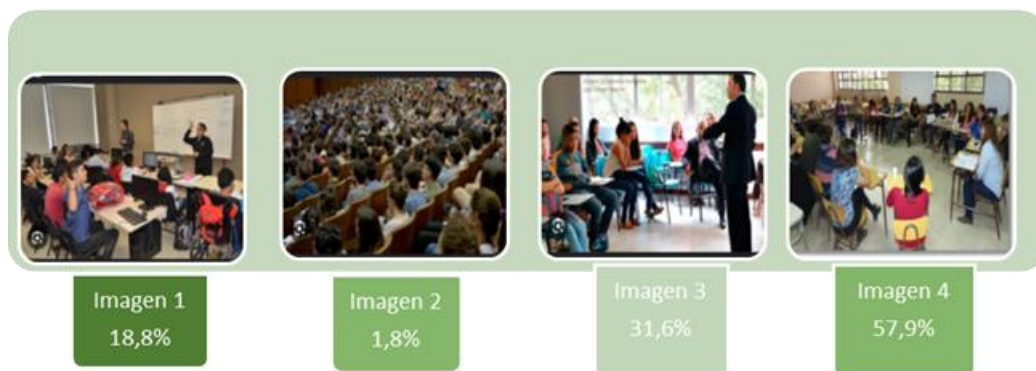
pocos asociaron directamente la inclusión con la discapacidad física, motora o intelectual y una sola docente mencionó de manera explícita el trabajo con el “currículum integrado”, con referencia a los conceptos de aula expandida, abierta, ubicua, colaborativa e inclusiva relacionadas con propuestas de intercátedras para abordar temáticas de interés del estudiante.

Por su parte, en cuanto a las respuestas distintas del denominador común, aparecieron docentes que asociaron el desarrollo de las prácticas inclusivas en sus clases con la idea de potenciar el sentido de pertenencia y solidaridad, o bien, aquellas preocupaciones que muchas veces tienen que ver con cuestiones emocionales por fuera de lo académico de las y los estudiantes.

De esta manera, es posible mencionar que las prácticas inclusivas, constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión, y son contextuales, es decir, que se implementan en función de las necesidades del estudiantado.

En relación con los datos cuantitativos obtenidos de la aplicación de la encuesta no probabilística, se utilizó una selección de cuatro fotos que ilustran escenarios áulicos, que ejemplifican diferentes prácticas pedagógicas con mayor o menor relación con la inclusión. Se les pidió que eligieran solo una de las imágenes que ilustrara su práctica y se encontró que el 57,9% se identificó con una foto de un aula donde los bancos están dispuestos de manera circular, con la docente en la misma posición que los/as estudiantes. En cuanto a la imagen que ejemplifica una clase donde el docente se encuentra enfrente de los estudiantes, sentados, dándose la espalda, el 31,6% de los/as entrevistados se identificó con esta práctica.

Figura 7
Ejemplos de escenarios áulicos



Reflexiones finales

El presente informe de avance con análisis preliminares, permite dar cuenta de algunas descripciones y aproximaciones de sentido sobre los datos arrojados a partir de

la aplicación de la encuesta, cuyo propósito fue indagar las cualidades generales de las prácticas pedagógicas y su relación con la inclusión educativa en la Universidad. Los incipientes análisis seguirán profundizándose y se pondrán en diálogo a través de la interpretación de los datos de manera triangulada con entrevistas a docentes y estudiantes.

Observamos convergencia de sentidos entre el marco teórico del proyecto y los datos obtenidos en el relevamiento. Las concepciones de las y los docentes sobre la inclusión educativa vinculadas a la perspectiva de derecho social, a la diversidad y a la accesibilidad son consecuentes a la normativa vigente y a los discursos teóricos actuales. En este sentido, cabe construir algunas nuevas estrategias en términos de cómo conocer las prácticas pedagógicas y las prácticas discursivas en torno a las mismas.

Referencia bibliográfica

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Ed. Laborde
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35, 1-9. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Revista Praxis Educativa* (UEPG, Brasil). N° 15, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*. N° 49. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/673>.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718>
- Martínez Maldonado P, Armengol Asparó C, Muñoz Moreno J L (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* Vol. 18 N° 36, abril, 2019 pp. 55 - 74
- Peralta, S. (2021). *Enseñar y aprender en las nuevas coordenadas temporo espaciales*. Ponencia. V Encuentro de Música y Educación del MOMUSI en San Juan – Región Cuyo.
- Renaut, A. (2008). *La universidad frente a los desafíos de la democracia*. Seminario, Universidad y Democracia. Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.

- Sarrionandia, G. E. y Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Terigi, F. (2010). *Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia.

Nuevas miradas hacia la inclusión

Vanesa Elizabet Aguirre
Florencia Gisel Barahona
Natalia Elvira Castañares Sanda
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

En el presente artículo, queremos expresar y/o poner en palabras, el análisis y las reflexiones obtenidas de una experiencia académica, perteneciente a un trabajo de campo que realizamos como estudiantes de la cátedra de Educación Especial, en la carrera del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. El mismo implicó la visita, y observación de una clase en instituciones de educación especial, como así también la realización de entrevistas a directivos y/o maestros celadores.

Las experiencias surgen del trabajo realizado en dos instituciones educativas de la modalidad antes mencionada. Una de ellas, se encuentra ubicada en el departamento de Pocito, de la provincia de San Juan. La misma fue creada en 1988 por el Ministerio de Educación. Actualmente cuenta con edificio propio y nuevo entregado en el año 2012. Anteriormente, la institución funcionaba en dos edificios prestados. La Escuela de Educación Especial (EEE en adelante) funciona en el turno mañana y tarde, atendiendo a estudiantes con discapacidades múltiples, siendo la discapacidad intelectual la de mayor predominio.

Por su parte, la otra institución es una EEE, ubicada en la ciudad capital de San Juan, que recibe estudiantes de entre 18 y 30 años. Admiten mayormente a personas con discapacidad intelectual y, en menor medida alumnos psiquiátricos, hipoacúsicos o con discapacidad motriz.

A modo de introducción, queremos hacer mención a que la Modalidad Educación Especial, estipulada por la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN, 2006), es mencionada como una de las ocho modalidades en el art.17, y desarrollada en el CAP. VIII, art. 42; en el cual describe a dicha educación como la “destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”.

Dicha modalidad, tiene como fin generar políticas educativas que fortalezcan la cultura inclusiva al interior del sistema educativo, respaldado por el Art.4 Obligaciones generales, inciso 1, de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD 2008) el cual expresa que “Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos

y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad”

En relación a la CIDPD resulta relevante destacar que desde la misma, se presenta un cambio paradigmático sobre las miradas a la discapacidad, acerca de las representaciones sociales en torno a la misma. Se diferencia a las concepciones del Modelo Médico de la discapacidad, donde se considera que las personas son discapacitadas por sus deficiencias, las cuales se resaltan y son motivo de exclusión. En esta Convención se promueve el modelo social de la discapacidad donde se plantea en el Preámbulo inciso e que: “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Este modelo busca abrir preguntas y trabajar en forma colaborativa e interdisciplinaria.

- Se basa en el ejercicio de los derechos y de la ciudadanía por parte de las personas con discapacidad.
- Plantea a la discapacidad como algo social y no individual. Es la sociedad la que limita, presiona, etiqueta.
- Focaliza el interés en el funcionamiento humano y su relación con el entorno
- Reemplaza el término discapacidad por limitaciones en la actividad
- Discapacidad es un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social.
- La discapacidad, como un concepto dinámico, una construcción social, un concepto que evoluciona.

Narración de la experiencia

A partir del análisis que realizamos, hemos abordado las representaciones sociales y su importancia sobre el posicionamiento ante la discapacidad, que determinan la forma de ver y de actuar de los sujetos y de la sociedad en su conjunto. Por tal razón, como compañeras de la misma cohorte decidimos intercambiar las diferentes experiencias y plasmarlas en este documento, con el fin de hacerles llegar nuestra mirada.

Para poder llevar a cabo la tarea solicitada por la cátedra de Educación Especial, se llevó a cabo un proceso de negociación con las instituciones para acordar el ingreso a las mismas.

En relación con lo vivenciado en la EEE ubicada en Pocito, es pertinente mencionar que la maestra celadora nos ofreció una visita guiada por la institución. La

profesional, amablemente nos dirigía dentro del edificio, y nos permitía el ingreso a distintos salones para llevar a cabo nuestro trabajo. En primer lugar, entramos a la sala de psicomotricidad de estimulación temprana. En la misma asisten niños de 3 a 5 años, algunos de los cuales, al finalizar el ciclo escolar, pasan a escuelas de educación común, y otros continúan en la EEE. En dicha sala, se utiliza material didáctico concreto, para estimular la psicomotricidad gruesa, como, por ejemplo, bloques de colores, cuerpos geométricos grandes tipo puff, accesorios en la pared para escalar y pelotas. Luego, la docente nos hace ingresar a un aula pre-taller de cerámica. Allí asisten alumnos entre 12 y 15 años, quienes en el momento de la observación estaban pintando rollos de cocina.

Posteriormente, nos dirigimos a la sala de Habilidades C, que cuenta con una matrícula de diez alumnos en total, de 8 años de edad, a los cuales se les enseñaba en el momento de la observación, contenidos curriculares pertenecientes al área de Ciencias Naturales. Seguidamente, nos trasladamos a la dirección para realizar la entrevista a la maestra celadora. En el lugar, se encontraba una secretaria quien agregó mayor información a nuestras preguntas. Por último, acompañadas de la Sra. Secretaria concurrimos a conocer los distintos sectores del establecimiento educativo (SUM, sala de profesores, baños y patio de formación).

En cuanto a la EEE ubicada en la Capital de San Juan, la misma ofrece una educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Al momento de realizar la visita contaba con una matrícula de 72 estudiantes, jóvenes con discapacidad entre 18 y 30 años. Un alto porcentaje de ellos provienen de escuelas de educación especial, y en menor proporción, son alumnos que han terminado su escolaridad primaria en escuelas de educación común. En la población escolar predomina la discapacidad intelectual, y en menor medida asisten alumnos psiquiátricos, hipoacúsicos o con discapacidad motriz. De acuerdo con la información obtenida en la entrevista realizada a la directora, podemos advertir que la misión de la institución está orientada a la formación integral de los alumnos en los aspectos sociales, emocionales, laborales y académicos a través de la autonomía personal, la participación social y la formación laboral, para lograr la adquisición y desarrollo de competencias destinados a mejorar la calidad de vida, la inclusión social y laboral. Por lo cual, la institución cuenta con talleres que conforman una oferta educativa que centra su actividad pedagógica en el desarrollo y la formación en los diferentes aspectos antes mencionados.

Consideramos importante destacar la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa a la hora de mejorar la calidad de las prácticas educativas. Esto se manifiesta en el currículum donde, a través del mismo, la institución se compromete a realizar un contrato de enseñanza y de aprendizaje, valorando el interés de los

alumnos, los cuales son tenidos en cuenta, en forma conjunta por los directivos y docentes, para su ubicación en un taller. Es en el aula, y fuera de ella, donde se genera un vínculo entre los alumnos y el conocimiento, promovido, facilitado y sostenido por los docentes. El vínculo que vivenciamos en la observación va más allá del simple acto de enseñanza y de aprendizaje, constituye un lazo que está marcado por el compromiso, el amor, la vocación y la dedicación de ambas partes. Esto se ve reflejado en la intencionalidad de las dos instituciones de construir una mayor autonomía en los estudiantes, para favorecer su inserción en la sociedad. Además, en la función que las docentes desempeñan en las escuelas sostenidas desde el respeto, implica ver al otro como un igual, y entender que el proceso de enseñanza y de aprendizaje constituye un acto que guía al alumno a formar una visión de superación diaria.

En las instituciones escolares que definen el PEI (Proyecto Educativo Institucional), surge la necesidad de distribuir tareas a todos los actores de la institución, apuntando al compromiso global.

Desde lo didáctico se destaca que el aprendizaje se basa principalmente en la práctica y, como complemento, la teoría. En este sentido es importante resaltar la implementación de la división en las diferentes modalidades de talleres que en gran medida trabajan en su planificación con sistema ARASAAC (Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa), que constituye un lenguaje alternativo a través de imágenes, pictogramas, empleado como recurso por la falta de manejo de la lectoescritura de muchos de los alumnos.

Otro aspecto a tener en cuenta, es que las modalidades de talleres son elegidas por los alumnos, para lo cual se consideran sus intereses y habilidades, detectados mediante relevamiento entre los estudiantes por parte de la terapeuta ocupacional, quien se encarga de preguntar a cada alumno sus preferencias y su comodidad ante la resolución de ciertas actividades. Esto permite, a través de muestras, abrir las puertas a la comunidad para hacer visible los trabajos que se realizan en la institución. El objetivo de esta apertura es dar a conocer la escuela para sumar estudiantes, mostrar la producción en los distintos talleres y realizar ventas de los productos que allí realizan, además de ofrecer el servicio de producción por encargo. Las actividades comerciales tienen el propósito de recaudar fondos principalmente para la adquisición de insumos para las diferentes prácticas formativas de los talleres.

Reflexión teórica sobre la experiencia

A modo de reflexión, y como futuras científicas de la educación, nos parece pertinente expresar que, como sociedad, nos encontramos inmersos en relaciones líquidas. En tiempos en que, como expresa el autor Zygmunt Bauman (2003), la

incertidumbre por la vertiginosa rapidez de los cambios ha debilitado los vínculos humanos. El individualismo prevalece en todas las instituciones, es una realidad que nos interpela y aunque a veces duela, optamos por mirar hacia otro lado. A su vez, a pesar, de los cambios que se generan en las leyes en materia educativa, es de destacar que existe una amplia gama de literatura enmarcada en el Modelo Social de la Discapacidad y, que pese a ello, tal como lo plantea la autora C. Ferrante (2015), no se generan modificaciones inmediatas en los hábitos de percepción, ni en las prácticas hacia las minorías. A través de la historia, las personas con discapacidad han sido excluidas de diversas formas. De este modo, se las observa y se las trata desde un modelo médico, es decir, se enfoca la discapacidad como un problema personal determinado por “x” enfermedad, donde el individuo debe ser sometido a tratamientos. En la actualidad esta situación no ha cambiado mucho. Este tipo de prácticas se siguen sosteniendo. Hoy en día, a la persona con discapacidad se la transforma en un sujeto de tutelaje, dependiente de un asistencialismo, lo que genera brechas de desigualdad. Es ahí cuando la mirada se pone sobre el otro, pero como diferente y no como un igual.

El paso por las instituciones educativas nos permitió realizar un análisis, poder reflexionar, cuestionar, problematizar acerca de cómo actualmente se puede observar la ambivalencia desarrollada por la autora Ferrante (2015). La misma alude a que, a pesar del avance logrado en la conquista de los derechos de las personas con discapacidad (en adelante PCD) en los discursos, se da una exclusión de las mismas en las prácticas. Un claro ejemplo, es que a nivel provincial y en relación al tiempo en que se produjeron cambios paradigmáticos con respecto a la discapacidad, estaba estipulado- según lo expresaron las docentes de ambas instituciones en las entrevistas realizadas- que en el año 2024 se podría comenzar a emitir certificaciones de finalización de ciclo lectivo en las EEE. Ante esto, ¿Podemos decir que hay inclusión para este grupo de personas, cuando actualmente no poseen una certificación? ¿Se incluye a la diversidad?

Frente a estos cuestionamientos, planteamos que, en los discursos actuales sobre la inclusión social de las PCD, aún se encuentran vigentes las percepciones del pasado, la mirada a estas personas como diferentes sin la aceptación para incluir la diversidad. En este sentido, podemos advertir, con Skliar (2008) el papel que juegan los marcos jurídicos y las políticas públicas. Las mismas determinan el cumplimiento efectivo del derecho de las PCD, constituyéndose como necesarias, pero en la práctica se revelan como insuficientes.

Las políticas públicas, como nos mencionan los autores Campero, García, Heredia y Rusler (2021), deben estar orientadas desde la accesibilidad para poder garantizar la plena participación de las PCD en la vida social y política. Entendiendo a

la accesibilidad como categoría relacional, que refiere al encuentro de la persona con un entorno accesible en sus múltiples dimensiones, como por ejemplo, arquitectónicas, comunicacional, metodológica e instrumental, actitudinal y pragmática.

Esta accesibilidad que ofrecen las EEE nos permitió observar a la sociedad y preguntarnos ¿Qué accesibilidad ofrece la sociedad para las PCD fuera de las instituciones? Por ello, podemos decir que existe una brecha muy amplia entre el marco normativo y las representaciones sociales, en cuanto a las PCD consideradas como sujetos de derechos.

Conclusión

Para finalizar nuestra presentación, sostenemos que se deben eliminar barreras. Analizando las observaciones y las entrevistas realizadas, en la contrastación entre teoría y práctica, pudimos evidenciar cómo, aún en la actualidad, coexisten dentro de las instituciones educativas representaciones asociadas a los dos modelos sobre la discapacidad: el modelo médico y el modelo social antes mencionados. Ambas formas de entender la discapacidad, se encuentran vigentes en la educación especial, como así también en la sociedad. En ella se pueden identificar las diferentes representaciones sociales frente a la discapacidad, como también en la accesibilidad y en las contradicciones que se generan en la construcción de normativas, que tienen como finalidad la inclusión educativa, pero que quedan sólo en lo prescrito. Como nos dice la autora Ana Rosato (et. al., 2009), actualmente los discursos de diversidad que atraviesan el ámbito educativo consideran lo diverso como aquella que se aleja de lo normal, es decir, los discursos no se separan de las concepciones anteriores.

Como sujetos que habitamos este mundo diverso, donde el otro es cada vez más invisible, donde los lazos sociales desaparecen, es importante tomar conciencia y asumir el compromiso de que la inclusión se traslade a la sociedad toda. Como nos dice Ferrante (2015) debemos pensar y construir un espacio para todos/as, no sólo para las personas que necesiten adaptaciones, sino un lugar donde las oportunidades sean iguales para todas/os. Debemos ser parte, implicarnos en la lucha que promueva la verdadera inclusión, poder entender, mirar a ese otro, que es diverso a mí, como a alguien que tiene los mismos derechos.

Referencia bibliográfica

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. 2006.

Ley N° 26.206 de 2006. Ministerio de Educación. Argentina.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Campero, García, Heredia & Rusler (2021). *La accesibilidad: una nueva dimensión en las políticas. Materia Políticas Públicas, Accesibilidad y Marco Normativo*. Capacitación Universitaria Extracurricular La discapacidad como categoría social y política. Sholem y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ferrante C. (2015) Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo. La vigencia de la tragedia médica personal. *Revista Inclusiones*. Vol. Especial. Julio-septiembre 2015, pp. 33-53.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C.,... & Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, docencia y tecnología*, (39), 87-105.
- Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad-2008- Vol.8*.

Reflexiones sobre experiencias de Inclusión de Personas con Discapacidad

Cabrera Ana Alicia
ISFD Profesorado de Enseñanza Superior Mons. Dr. Silvino Martínez

Introducción

Este artículo corresponde al trabajo de tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. El mismo aborda la problemática de la inclusión de los jóvenes con discapacidad, en dos instituciones educativas de nivel secundario en la provincia de San Juan. Pretende ampliar el conocimiento acerca de las condiciones que facilitan y las que limitan la inclusión educativa de los jóvenes, desde políticas institucionales y curriculares hasta prácticas pedagógicas. Para ello analizaremos tanto los factores que actúan como barreras como aquellos que posibilitan los procesos inclusivos, como así también los sentidos que la institución educativa y sus agentes construyen acerca de la inclusión.

Perseguimos como objetivo que se visibilicen las prácticas educativas donde participan personas con discapacidad, en igualdad de oportunidades que el resto, poniendo el foco especialmente en aquellas que generan una inclusión exitosa. Asimismo, consideramos importante identificar y reconocer aquellas actividades, decisiones o políticas institucionales que limitan los procesos de inclusión.

Desarrollo

Desde un conjunto de normativas⁹⁵ se plantean políticas públicas provinciales y nacionales que, desde un paradigma social de la discapacidad, reconocen el derecho que les asiste a los sujetos con discapacidad a ser incluidos en las instituciones educativas comunes. De este modo, la opción de educación especial, deja de ser la única alternativa posible para esta población.

Los principios del derecho a la igualdad de oportunidades, no siempre se ven reflejados en la realidad escolar. Existe una brecha entre los principios declarativos y las acciones orientadas a producir los cambios necesarios para acercarse a dicha igualdad. Las personas con discapacidad todavía enfrentan fuertes limitaciones para ser incluidas plenamente en las escuelas comunes.

⁹⁵ Resolución CFE N°311/16, Ley Provincial de Educación N°1327 (2015), Convención Universal de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) – art 42, art 24, Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) art. 26º, Convención de los Derechos del Niño (1990).

En este sentido, y observando dos instituciones que se eligen como muestra⁹⁶, se advierte que el cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad no es efectivo. Esta situación es preocupante ya que elevado es el número de niños y niñas con discapacidad que asisten a escuelas comunes, y notoria la falta de ajustes razonables de índole institucional y pedagógica que consideren las características y potencialidades de los mismos para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje satisfactorio.

En el trabajo de tesis de grado para el que se está investigando esta temática, interesa recuperar la labor de algunas instituciones educativas de nuestra provincia que incorporan jóvenes con discapacidad y que se abrieron a experiencias de inclusión. El análisis de las mismas posibilita abordar, tanto los sentidos construidos en torno a la inclusión por un grupo de adolescentes y jóvenes con experiencias de inserción educativa en instituciones de nivel secundario, como las características y lógicas de la institución, en el afán de responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué intervenciones institucionales facilitan el ingreso y permanencia de los sujetos con discapacidad? ¿Qué condiciones institucionales operan como obstáculos? ¿Cuáles son las concepciones sobre discapacidad que sustentan las prácticas pedagógicas en el espacio áulico? ¿Cómo impactan las experiencias de inclusión en los estudiantes que tienen expectativas de continuar estudios en el nivel superior?

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 asume los principios establecidos en las normativas internacionales y expone que la educación especial se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención escolar en todas aquellas problemáticas que no pueden ser abordadas por la educación común.

En un sentido general, partimos de considerar el principio ético y jurídico de la educación como derecho humano fundamental, consagrado en el art. 26º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Convención de los Derechos del Niño y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Desde estos principios, velamos por la ampliación de las condiciones efectivas de acceso de todos los sujetos a los bienes educativos y de contar con el derecho inalienable de instituciones públicas de establecer las condiciones para el ejercicio efectivo de esta experiencia de justicia e igualdad. En un sentido particular, focalizamos en los derechos de las personas con discapacidad.

Es interesante abordar las discapacidades desde una perspectiva de derechos de personas con estas características, debido a que las formas de pensar la

⁹⁶ Colegio secundario A, zona urbana y Colegio secundario B, zona rural.

discapacidad han dependido históricamente de los estereotipos y prejuicios sociales, conduciendo frecuentemente a construir una percepción distorsionada del término. La población con discapacidad ha afrontado una variedad de respuestas ofensivas que registran desde la hostilidad y desconfianza hasta actitudes de lástima, protección exagerada y paternalismo.

Liliana González (2006) en un recorrido histórico recoge estas representaciones desde la antigüedad hasta épocas recientes, señala una continuidad de las percepciones de discapacidad vistos como un “otro” negativo, al sostener que “En la antigüedad se arrojaba a los discapacitados al monte Taigeto, hoy, en nombre de la ciencia suele trabajarse de sepultero, arrojando al discapacitado a un vacío de significación desde las alturas de la ciencia”(p.24) Afirma así, que si más allá del diagnóstico no hay nada más que decir; si su historia se reduce a un inventario de consultas, exámenes y tratamientos, sólo reproducimos lo que los antiguos griegos hacían desde la más cruel ignorancia. La autora de este modo referencia el modelo médico que hegemoniza una visión de la discapacidad localizado en la salud de la persona. Entendido en términos de enfermedad, la causa se deposita en el interior de un sujeto y de ese modo se eluden otros factores causales vinculados a procesos sociales y elementos externos.

En cuanto al aspecto teórico metodológico, se trabajó desde un enfoque descriptivo - interpretativo, que indaga acerca de los procesos de inclusión educativa con jóvenes de nivel secundario.

El carácter de esta investigación se propone como un estudio de múltiples casos, definido por Robert Yin (2003) como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia.

El referente empírico lo constituyen dos escuelas de nivel secundario de la provincia de San Juan que incluyen como alumnos a jóvenes con discapacidad.

Se privilegiaron como técnicas de recolección de datos la observación de clases y, dentro del entorno escolar, las entrevistas en profundidad a informantes claves como: agentes de gestión escolar, docentes y estudiantes.

Análisis Preliminares

Fundamentadas en la información que surge del trabajo empírico con entrevistas a diferentes agentes involucrados en experiencias de inclusión, se exponen algunas conclusiones provisorias que representan un avance en la investigación realizada.

a. Respecto de los obstáculos percibidos para la inclusión de personas con discapacidad (PCD) en instituciones comunes se destacan centralmente los siguientes aspectos:

1. El miedo a lo diferente, a lo desconocido

Generalmente se describe que lo nuevo, lo que no conocemos, modifica una estructura que hemos constituido psíquicamente. El cambio representa una modificación de hábitos, costumbres, modos de hacer, responder, pensar y vivir. Provoca una especie de frustración en la que intentamos adaptar lo nuevo, lo desconocido a lo que ya conocemos, para poder manejarlo.

Uno de los obstáculos percibidos en las entrevistas a docentes comunes es el miedo a lo nuevo, a lo diferente, lo desconocido, que crea la sensación de estar solos y obligados a dar respuestas a un proceso educativo que les provoca más interrogantes que certezas:

“Y... un signo de pregunta terriblemente grande”. Tal como lo expresa uno de los entrevistados, apoyándose en un pensador del siglo XVIII, el miedo se asocia con el desconocimiento: “Voltaire, un filósofo francés, decía que la ignorancia es agresiva, vos sabes que estoy totalmente convencido de eso, porque se desconoce todo lo que se puede hacer” (Entrevista a docente nº1 – Escuela común 1)

2. La concepción de discapacidad asociada a un modelo médico-rehabilitador

A pesar de que se haya evolucionado en las últimas décadas en el conocimiento de diversos enfoques teóricos para abordar la discapacidad, continúa en vigencia un modelo médico rehabilitador dentro de nuestro sistema educativo. Con docentes que piensan la discapacidad como una enfermedad o síntoma que requiere un tratamiento genético, familiar y social para su “sanación”, tanto a través de métodos médicos como del acompañamiento de especialistas para “mejorar” su condición:

de la genética depende mucho, porque la genética nos va ayudando y nos va esclareciendo cada vez más las dificultades que tienen los seres humanos en general y las dificultades que tienen una disfuncionalidad acentuada en el aprendizaje, digo disfuncionalidad, discapacidad, limitación, sobre todo limitación (...) ella decía que estudiaba pero le hacían las cosas en la casa pero ella no elaboraba.
(Entrevista a docente nº1 – Escuela común 1)

En los recortes anteriormente citados, puede observarse la utilización de diferentes términos peyorativos como “enfermedades” “limitaciones” “disfuncionalidad” “dificultades especiales” “problemas de discapacidad” con los que hacen alusión a la discapacidad o expresiones que aluden a la capacidad que cada alumno puede o no tener.

Estos conceptos afectan indefectiblemente a la persona en cuestión, asignándole el problema a su condición humana y convirtiéndola en una situación irremediable. Es decir, este modelo se focaliza en las debilidades de las personas y en las actividades que no puede realizar, individualizando una problemática que hoy conocemos como social.

3. La concepción tradicional de enseñanza que supone un grupo homogéneo de alumnos

Lejos estamos hoy de creer que el docente es el único poseedor del saber y que cada alumno debe adaptarse a la institución a la que asiste, sino que el docente y las instituciones escolares son las que deben adaptarse a las necesidades y demandas educativas que sus alumnos tengan, si de inclusión se trata. Sin embargo, en algunas entrevistas a los diferentes agentes de educación, hemos encontrado expresiones que confirman la vigencia de esta concepción pedagógica tradicional: *“Y...está en condiciones cuando puede responder a los contenidos que requiere la escuela común”* (Entrevista a docente nº2 – Escuela común 2)

4. La falta de recursos materiales y humanos en las instituciones educativas comunes, asociados al binomio pobreza / discapacidad como dimensiones de la accesibilidad

La inexistencia de máquinas braille o personas intérpretes en escuelas comunes son un ejemplo de la escasez de recursos que provocan inequidades educativas importantes. En este caso, un alumno con discapacidad sensorial debe asistir en contraturno a una escuela de educación especial para aprender los contenidos curriculares, a comunicarse con los compañeros y con los docentes que tiene en la escuela común (en caso de poder asistir a ambas) y sólo podrá lograrlo si la familia cuenta con un desarrollo económico que se lo posibilite: *“...la discapacidad siempre está asociada a la pobreza, o sea es un binomio que siempre está presente así juntos discapacidad-pobreza porque la persona con discapacidad va a necesitar siempre mayores recursos para su mantenimiento...”* (Entrevista a Asesor pedagógico – Escuela A)

La falta de equipamientos y recursos institucionales en las escuelas comunes refuerza un obstáculo estructural vinculado a la posición social de las familias de niños con discapacidad.

5. Capacitación docente y formación pedagógica insuficiente

La escasa formación docente sobre la inclusión de PCD en escuelas comunes puede deberse a la falta de difusión de contenido apropiado para que docentes y demás personal de las instituciones educativas cuenten con herramientas para poder hacer frente a una demanda social creciente.

Los propios agentes involucrados en experiencias de este tipo, reconocen como una fuerte limitación la falta de formación y capacitación para trabajar con PCD: *“es una lástima no haber tenido materias referidas a esto en la formación de la Universidad...”* (Entrevista a docente nº1 – Escuela común 1)

En las carreras de formación docente de nivel universitario no se encontraron unidades curriculares que desarrollen contenidos en discapacidad, inclusión o integración de PCD en establecimientos comunes, a excepción de la carrera en Ciencias de la Educación con dos cátedras referidas a esta temática: “Educación Especial” y “Psicopatología”. La situación es similar en los Institutos Superiores de Formación Docente públicos en la provincia de San Juan, donde también encontramos excepciones; en las carreras de Educación Especial que se ofrecen en el Profesorado de Enseñanza Superior Mons. Dr. Silvino Martínez y en dos carreras docentes del I.N.E.S. Dra. Carmen Peñaloza, en el profesorado en psicología, en espacios curriculares como “Psicología, diversidad e inclusión educativa” y en el profesorado de Química, en la unidad curricular “Diversidad e inclusión educativa”.

Actualmente, la necesidad de formación en inclusión y específicamente en discapacidad, es cada vez mayor en los docentes de todos los niveles y modalidades de nuestra provincia.

6. La actitud de los agentes frente a las políticas de inclusión de PCD

En el análisis de las entrevistas realizadas, se observa que las actitudes negativas hacia la inclusión de PCD en escuelas secundarias comunes funcionan como barreras que no sólo dificultan la accesibilidad, sino que además retrocede en tiempo y espacio a los avances sociales, políticos y culturales que abordan esta problemática.

Se ha podido percibir que estas actitudes aparecen en los discursos de aquellos docentes que desconocen la demanda de inclusión de PCD en las instituciones educativas comunes.

En este ejemplo citado a continuación, la docente comenta sobre lo que las autoridades le solicitaban realizar en su espacio curricular.

querían que nosotras nos hiciéramos cargo de estas niñas... pretendían que nosotras preparáramos las clases para ellas con recortes, con afiches... yo me desesperé porque yo no estoy preparada para esto, yo no sé cómo voy a hacer... Yo estoy de acuerdo en incluir pero que haya alguien que me apoye, yo no estudié para darle clase a esta persona con discapacidad... ni siquiera tengo conocimiento, a mí nadie me enseñó, o sea yo estudié un profesorado, no me dijeron “así se tratan estas niñas” yo no tengo problema de incluirlas, de tenerles paciencia, eso no me molesta, pero que no me

digán <hacete cargo de esto> por ejemplo... (Entrevista a docente n°2
– Escuela común 2)

Si bien se percibe en los docentes cierta predisposición a trabajar con la inclusión de PCD en sus clases, demandan apoyo de personal que los acompañe a ellos y a los estudiantes incluidos en el proceso de aprendizaje

En otros casos consideran que si un alumno no se adecua a la dinámica escolar no está en condiciones de asistir a tal institución. Estimamos que estas actitudes, que operan como barreras efectivas para la inclusión, se asocian con el desconocimiento acerca del concepto “inclusión”, la falta de empatía y de ética profesional.

El trato desigual en las oportunidades educativas, asociado al trato desigual en las oportunidades sociales, se reflejan frecuentemente en procesos de discriminación pedagógica y curricular. El derecho que les asiste a las personas con discapacidad para incorporarse a escuelas comunes, demanda necesariamente de ajustes razonables de índole institucional y pedagógico para que puedan aprender en condiciones de igualdad.

Es importante aclarar que, si bien las normativas vigentes van mejorando y adaptándose a una demanda social prominente, se requiere un sentido común lógico en el que podamos comprender que somos parte de un proceso en el que la transformación social, cultural, educativa, entre otras se encuentra en curso y es no algo que se construye de una vez para siempre sino del constante esfuerzo y predisposición en la tarea diaria. Los sujetos con discapacidad han ganado un lugar protagónico en el cumplimiento de sus derechos como seres dignos de poseerlos y que les sean respetados. Estas consideraciones surgen de observar que, aunque hayan instituciones que se abran a la posibilidad de inclusión y existan otras instituciones que apoyen estos procesos a través de diferentes configuraciones de apoyo como lo lleva a cabo la Escuela A⁹⁷, resulta de suma relevancia el cambio actitudinal por parte de los docentes comunes, la expansión del conocimiento acerca de lo que es la discapacidad y de lo que es la inclusión, para que la problemática existente de “no puedo”, “no sé cómo”, “yo no estudié para eso”, sea erradicada del discurso docente y de todos los actores del ámbito educativo, como de la sociedad en general. La inclusión se percibe aún como un acto solidario, aceptando a una persona con discapacidad en una escuela común, esto ya no debe quedar relegado a la voluntad de un directivo, supervisor o de quién tenga la autoridad de permitir o no el acceso a lo que es un derecho, porque así lo indica la ley.

⁹⁷ Escuela A: referencia a una institución que realiza mediaciones entre las escuelas secundarias comunes y las PCD para trabajar la inclusión educativa, mediante la asistencia y acompañamiento de docentes de apoyo.

b. Respecto a las condiciones de acceso a la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes, se destacan los siguientes aspectos:

1. La transformación de instituciones de educación especial en instituciones de apoyo y mediación para la inclusión en escuelas comunes

La experiencia en nuestra provincia de la Escuela A constituye un referente innovador a nivel nacional. Los resultados de su trabajo y actividad han adquirido un notable reconocimiento tanto a nivel de padres de jóvenes con discapacidad como de docentes y directivos que a partir del apoyo recibido han podido avanzar significativamente en sus experiencias de inclusión.

2. La aplicación del concepto de Ajustes razonables

“Es importante considerar la realización de ajustes razonables en las clases, desde la planificación áulica, teniendo en cuenta las distintas barreras institucionales que hayan sido detectadas en las anteriores trayectorias escolares de la PCD, logrando un rol activo en la construcción de saberes y una participación social significativa en cada alumno incluido.” (Entrevista a Asesor pedagógico – Escuela A)

Tomando como base la experiencia del entrevistado, consideramos que es importante detectar el momento en el que se necesita apoyo, acompañamiento o guía. En este aspecto es muy importante la participación de la familia, ya que son quienes conocen en profundidad a las PCD incluidas y contribuyen a configurar el apoyo necesario estas. estrategias

Por otra parte, las configuraciones de apoyo serán más exitosas en la medida que se conozcan las aptitudes, fortalezas y potencialidades con las que cada alumno cuenta para aprender, de acuerdo a lo que vayan necesitando y demandando de los recursos humanos y materiales que ofrecen las instituciones a las que deseen asistir.

3. Las acciones del Estado, la sociedad y la comunidad educativa para evitar la discriminación y segregación de las PCD

En las instituciones educativas es preciso trabajar con PPI (proyecto pedagógico individual), esta objetivación curricular se desprende de los contenidos y actividades institucionales que se plantean en el PEI (proyecto educativo institucional), teniendo en cuenta las características de cada alumno incluido en la escuela, sus modos de aprender, sus limitaciones, las evaluaciones que deberá realizar, las estrategias implementadas con anterioridad y el resultado de las mismas para plantear nuevas metas y objetivos educativos. Es relevante su desarrollo porque esos criterios se tienen en cuenta para la certificación y acreditación de cada nivel educativo al finalizar los mismos. Sin dudas esta no es una tarea sencilla, ya que requiere apertura institucional

y cultural, capacidad de trabajar en equipo (parejas pedagógicas entre el docente de apoyo y el docente a cargo del curso, grupos de trabajo, etc.), acceso a recursos materiales que el Estado proporcione a las instituciones educativas y que estas puedan disponer de ellas para propiciar una educación equitativa, teniendo en cuenta que la inclusión de PCD en escuelas comunes es un derecho y por tanto una obligación de todos los actores involucrados.

4. La aplicación del INDEX como una guía para avanzar en la construcción de culturas y prácticas pedagógicas inclusivas

El Index⁹⁸ propone trabajar con tres dimensiones para lograr una verdadera inclusión, produciendo cambios en las políticas y en las prácticas institucionales, como así también en las culturas de los sujetos que la integran.

La primera dimensión pretende crear culturas inclusivas. Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se deberían concretar en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa. (Guía, 2000, p.21)

La segunda de las dimensiones del Index se basa en la elaboración de políticas inclusivas “Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (Booth, T. y Ainscow, M., 2002, p.21)

En la tercera y última dimensión propuesta, se intentan desarrollar prácticas inclusivas.

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del

⁹⁸ Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva (Index for inclusión)

centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos. (p.21)

Conclusión

Para finalizar, quienes desarrollamos este proyecto consideramos que debemos recuperar lo “esencial” como la mirada puesta en los derechos de las personas con discapacidad, en sus potencialidades, habilidades, destrezas, deseos e intereses, sin centrarnos en las faltas, lo diferente, lo negativo. Aunque en este sentido, lo negativo sólo sería la connotación que nosotros mismos tenemos de lo diferente, porque en este caso la deficiencia lejos está de ser algo negativo, más que la discapacidad que le generamos a un sujeto. Por el contrario, viendo en él todo lo positivo generamos confianza hacia ellos y nosotros, establecemos vínculos y reducimos tensiones. La persona con discapacidad renueva la confianza en sí mismo y se dota de fortaleza y autoestima suficiente para ser un ciudadano participativo, crítico, capaz de decidir, elegir, aceptar o rechazar lo que obtiene de afuera. Como agentes educativos, nuestro deber es mirar con ojos de humano a “un otro”, que demanda derechos que le pertenecen por ser persona, porque la inclusión es necesaria si consideramos que buscamos un mundo más equitativo y respetuoso, atendiendo a la diversidad existente, independientemente de las características de cada uno, permitiendo la participación activa y valorando el aporte que cada quien pueda brindarle a la sociedad.

Quizás la diversidad no es un problema a resolver, sino, la oportunidad de construir un conocimiento social y significativo para todos, desde el primer nivel de educación. Quizás debemos preguntarnos ¿Es posible alcanzar una verdadera inclusión en la que nos encontremos todos aceptando nuestras diferencias, valorando las potencialidades de cada uno y trabajando sobre las debilidades en conjunto para ser una sociedad mejor? De este modo dejaríamos de hablar de inclusión y comenzaríamos a trabajar la convivencia. Carlos Skliar (2010), sostiene que la convivencia significa más que “estar juntos”, está vinculado a la relación que tenemos con el otro, a nuestra propia existencia y a la reflexión crítica que va más allá de un diagnóstico, que nos permita vivir respetando las diferencias, explorando lo ajeno. Una búsqueda constante de un espacio en común que permita, a su vez, la posibilidad de conflictos y reconocer, re pensar cómo puede afectarnos la presencia del otro.

Referencia bibliográfica

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en*

- los centros educativos*. Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. A/RES/217(III). Asamblea General de la ONU. 1948.
- González, L. (2006) *¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a <lo especial> en la escena familiar y educativa*. Ediciones del Boulevard. Rosario de Santa Fé.
- Ley 27.044 de 2014. Convención sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad. Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206 de 2006. Argentina
- Ley N.º. 23849 de 1990. Convención sobre los derechos del niño.
- Ley Provincial de Educación N.º1327 de 2015. San Juan. Argentina.
- Resolución N.º 311 de 2016. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Skliar, C. (2010) Del Estar-Juntos en Educación y de los Artificios de la Convivencia. *Revista de Estudios Universitarios*. Universidad de Sorocaba. file:///C:/Users/User/Downloads/468-Vers%C3%A3o%20original%20no%20template-476-494-10-20110714%20(2).pdf
- Yin, R. (2003) *Investigación sobre estudio de casos. Diseños y métodos*. Sage Publications. <http://www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

Introducción

El presente artículo es el resultado de ciertas experiencias y reflexiones respecto al abordaje metodológico correspondiente a la puesta en marcha del proyecto de investigación *Estudio de la conectividad en las instituciones educativas de nivel medio de gestión estatal y privada en la Ciudad de San Juan en el ciclo lectivo 2023-2024. Análisis de las políticas públicas e institucionales en relación con el derecho a la inclusión digital* perteneciente al Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación de la F.F.H.A. de la Universidad Nacional de San Juan. Este proyecto tiene como objetivo analizar la conectividad a la red de internet de las escuelas de nivel medio (gestión privada y pública) del departamento Capital de la provincia de San Juan. A continuación, se despliega la explicación referida al abordaje metodológico del proyecto teniendo en cuenta diferentes aspectos.

Diseño de la investigación

En la etapa del diseño de investigación se debió analizar diversos elementos y factores para definir la metodología que nos acercara lo más posible al análisis de los fenómenos de la realidad que deseamos estudiar. La metodología definida fue elaborada por un grupo interdisciplinario analizando diversos aspectos que intervienen en este tipo de investigaciones. De acuerdo con lo mencionado, Ander Egg (2000) establece que todo trabajo de investigación exige “utilizar procedimientos reflexivos, sistemáticos, controlados y críticos con el fin que se pueda realizar con mayores posibilidades de alcanzar el objetivo” (p.53).

Enfoque de la investigación

Debido a la naturaleza del elemento que vertebra nuestra investigación y las preguntas de investigación -la conectividad-, hemos optado por un enfoque mixto, ya que la propuesta incluye una “medición” de la misma, pero por otro lado también surgen inquietudes sobre el impacto a nivel social y educativo de este acceso a la información.

Hernández Sampieri (et. al., 2014) nos dice:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar

inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 534).

Lo antes mencionado por el autor es lo que consignamos en el proyecto de la actual investigación. La experiencia evidenció ciertas complejidades a la hora de interpretar y sistematizar la información obtenida por el trabajo con enfoque mixto. Debemos puntualizar que la dificultad radica en la naturaleza de los datos obtenidos, ya que parte de ellos eran del orden de lo cuantitativo (mucho más sencillo de sistematizar e interpretar estadísticamente), mientras que la otra parte, eran del orden de lo cualitativo (difícil sistematización debido a la libertad de los entrevistados para expresar sus experiencias, pareceres, opiniones, etc.). Hay que destacar, que se estableció una tabla que nos permitió sistematizar ciertos elementos de forma clara y distintiva, pero hay otros elementos que no logramos sistematizar.

Así mismo hay aspectos positivos para resaltar de la dificultad antes mencionada. La discusión con el equipo, cuando confeccionábamos el proyecto y durante la ejecución del mismo, ya que advertíamos esta dificultad, pero también podíamos ver lo positivo del enfoque mixto. Este enfoque lo podemos resumir de la siguiente forma: por un lado, obtener datos estadísticos que nos sean de ayuda para poder trabajar con elementos generalizables y aumentar el conocimiento sobre cierto aspecto de la realidad y, por otro lado, indagar en el aspecto cualitativo, es decir, hermenéutico de la realidad social y psicológica de los individuos.

La decisión del enfoque mixto estuvo orientada por la idea de abordar un fenómeno que acaece y atraviesa una compleja red de relaciones, difícilmente reductible a una sola dimensión o aspecto del mismo. La empresa planteada así resonaba bastante ambiciosa, sin embargo, consideramos necesario asumir este riesgo metodológico.

Obtención de los datos

La obtención de los datos fue a través de entrevistas, confeccionadas a partir de los modelos, cuantitativo y cualitativo, teniendo preguntas más técnicas y cerradas, y otras más abiertas que propiciaban el espacio necesario para que nuestro interlocutor pudiera expresar sus opiniones sobre ciertos aspectos referidos a lo social planteado en nuestro proyecto.

Ante la imposibilidad material de realizar un estudio del estado de conectividad de los establecimientos educativos de toda la provincia, elegimos realizar una descripción de los establecimientos de nivel medio, ya que en estos nos encontramos con un entramado complejo y diverso en cuanto al acceso a dispositivos tecnológicos y a internet. A su vez, decidimos abarcar el departamento Capital de la provincia. Estas decisiones atienden a la concentración poblacional en la Ciudad Capital y a la densidad

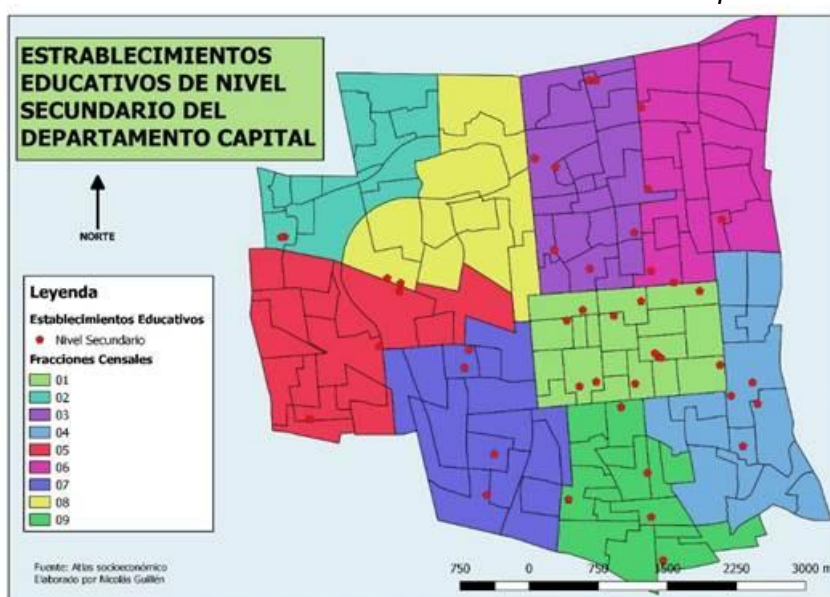
de ofertas de conectividad que tiene. Nos basamos en datos del INDEC y del ENACOM que muestran que Capital tiene la mayor concentración de ofertas de acceso a internet por parte de prestadores privados y de redes estatales, por lo que la existencia o no de conectividad en los establecimientos no obedece a causas externas a los mismos.

4-a. Definición de la muestra

Para obtener los datos de nuestra investigación utilizamos una muestra de las instituciones de educación media del departamento Capital de la provincia de San Juan. Existen cincuenta y tres (53) escuelas registradas en el Ministerio de Educación de la Provincia con domicilio en el departamento. De este universo seleccionamos veintidós (22) de ellas de acuerdo con algunos criterios.

Figura 1

Establecimientos educativos de nivel secundario del Departamento Capital



Uno de los criterios que se tuvo en cuenta fue la ubicación geográfica de los establecimientos educativos, a partir de ahí nos basamos en las fracciones censales que utiliza el INDEC, que son nueve, para tomar dos establecimientos por radio. Otro criterio para definir la muestra de instituciones fue que en cada fracción existiera la representación de instituciones de gestión privada y estatal. En esta primera selección también se tuvo en cuenta la antigüedad de los establecimientos y matrícula.

En ese primer corte tuvimos dos particularidades. En la fracción uno, que tiene la mayor concentración de escuelas, decidimos tomar cuatro en total, dos de cada tipo de gestión. En la fracción dos, donde no hay establecimientos de gestión privada en educación media, solo tomamos uno de gestión estatal. A ese listado incorporamos tres establecimientos más para completar la muestra y atender a la diversidad de gestiones

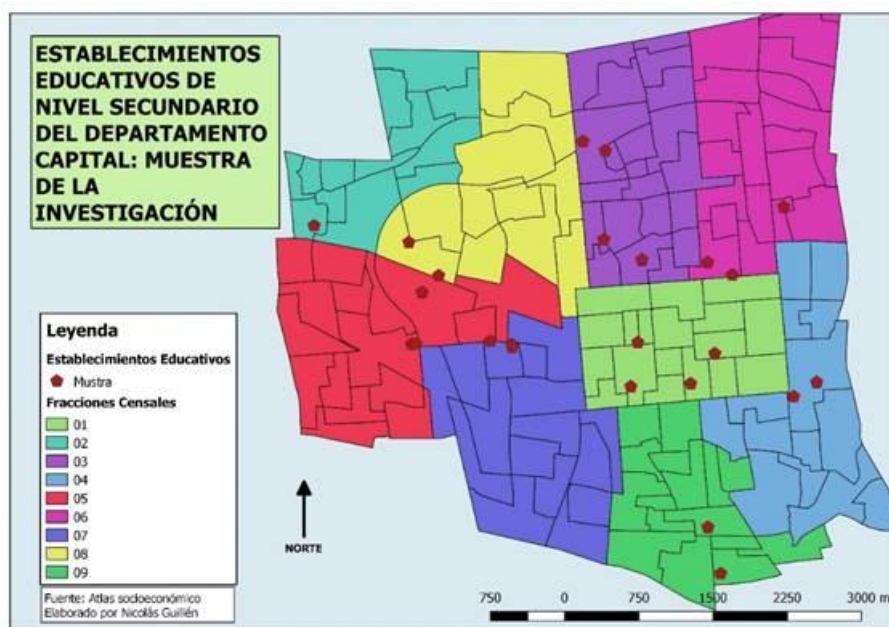
y particularidades que hay en el universo elegido. Sumamos un establecimiento de gestión cooperativa, uno de gestión sindical y una escuela estatal ubicada en un área urbana marginal.

Tabla 1

Muestra seleccionada de establecimientos educativos

	Establecimiento educativo	Gestión
1	Colegio Nacional Monseñor Pablo Cabrera	Estatal
2	EPET N° 4	Estatal
3	Colegio Inmaculada	Privada
4	Colegio San Bernardo	Privada
5	Hipólito Yrigoyen	Estatal
6	Colegio San Francisco	Privada
7	Escuela General Manuel Belgrano	Estatal
8	Normal Superior José de San Martín	Estatal
9	Colegio Don Bosco	Privada
10	E.T.O.A.	Estatal
11	Colegio Fray Mamerto Esquiú	Privada
12	Escuela 9 de julio	Estatal
13	Colegio San Pablo	Privada
14	Colegio Dante Alighieri	Privada
15	Colegio Central Universitario Mariano Moreno	Estatal
16	Escuela de Enología	Estatal
17	Escuela Modelo	Cooperativa
18	Santo Tomas de Aquino	Privada
19	Colegio Polivalente de Arte	Estatal
20	Colegio Santa María	Privado
21	Colegio Modelo	Privado
22	Escuela Esteban Echeverría	Estatal

Figura 2
Localización de las muestras seleccionadas



4-b. Recolección de información

Para las muestras seleccionadas de establecimientos educativos, se elaboró un cuestionario para aplicar en entrevistas semi-estructuradas con preguntas agrupadas en ejes que son fundamentales para la investigación: las características de la conectividad del establecimiento y antigüedad de la misma; los recursos humanos y equipamientos que posee la institución; los actores de la comunidad que acceden a la red; las experiencias en el uso de la conectividad como herramientas educativas; cómo se complementa la conexión y las plataformas institucionales con el uso de redes sociales y conexiones particulares; impacto de las políticas públicas en la institución; cuales son la representaciones sociales que giran en torno a la conectividad y la educación.

Durante el trabajo de campo, realizado entre julio y noviembre de 2023, no pudimos concretar la entrevista en cuatro instituciones por las siguientes razones: comprobamos que un establecimiento declarado con domicilio en un radio, cambió su ubicación a otro, y en tres instituciones la dirección del establecimiento se encontraba en una transición hacia nuevas autoridades que decidieron no brindarnos la entrevista.

Es importante destacar que realizamos entrevistas a informantes claves que nos brindaron información complementaria debido a sus cargos de gestión en el Ministerio de Educación de la provincia de San Juan.

5- Algunas reflexiones metodológico/epistemológicas

Teniendo como base lo ocurrido en nuestra experiencia con el desarrollo del proyecto, parece oportuno recordar algunas disputas históricas en torno a problemáticas epistemológicas y metodológicas.

Las metodologías que responden a lógicas ortodoxas de corte cuantitativo tienen como elemento primordial establecer leyes que expliquen de forma causal los fenómenos investigados. Hay varios elementos teóricos que debemos precisar. Lo primero es la legalidad (ley) de un enunciado, el mismo al ser legal debe subsumir bajo sí mismo una cantidad indefinida de fenómenos, todos ellos particulares, por tal característica debe ser su formulación un enunciado universal, este modelo es llamado nomológico-deductivo.

En una investigación los fenómenos que tratamos de explicar son implicados de forma causal por una ley, dicha ley suele estar formulada de manera hipotética, es decir, una conjetura que busca explicar y dar razón de los fenómenos, de la misma se deducen enunciados particulares, los cuales van a ser sometidos a experiencias. Debemos hacer notar que la hipótesis enunciada en general (ley) no puede ser experimentada, por lo tanto esa explicación es sometida de forma indirecta a corroboración empírica, es decir, se deducen enunciados particulares, estos resultados pueden llevar o bien a verificar o bien a refutar la hipótesis (ley, teoría).

Podemos resaltar entonces algunas características de las metodologías cuantitativas en lo concerniente al problema planteado en la experiencia del proyecto, Hernández Sampieri afirma que:

El **enfoque cuantitativo** (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis. (2014, p. 4)

Ley y comunidad científica

De forma resumida y esquemática podemos entonces enfocarnos en los aspectos de la hipótesis, las variables y las mediciones obtenidas.

La hipótesis solo es posible, como bien expresa la cita, a partir de una revisión sobre la literatura especializada. Con la misma vamos a ir construyendo la interpretación

de los fenómenos, una forma determinada de percibir, nombrar y pensar determinados fenómenos, en otras palabras, incorporar la investigación a un sistema de referencia empírico. Al respecto, Hempel (2003) indica que:

las hipótesis, en cuanto intentos de respuesta, son necesarias para servir de guía a la investigación científica (...) Así, pues, para que un modo determinado de analizar y clasificar los hechos pueda conducir a una explicación de los fenómenos en cuestión debe estar basado en hipótesis acerca de cómo están conectados esos fenómenos; sin esas hipótesis, el análisis y la clasificación son ciegos.(p.30)

Esas hipótesis determinan, entre otras cosas, cuál es el tipo de datos que se han de reunir en un momento dado de una investigación científica, orientan en el todo que representan las experiencias, qué hemos de observar, qué hemos de considerar notable para la investigación, pero también, y el autor busca resaltar esto, conecta la posible explicación con los fenómenos. La idea es tratar de poder educar o preparar la observación para generar una conjetura basada en experiencias y teorías previas. Claramente, esto explicado anteriormente hace referencia a la categoría de paradigma acuñada por Kuhn. Sin entrar en las múltiples definiciones de esta categoría, solo interesa, a este artículo, indicar que un paradigma es la forma en que experimentan, interpretan y explican los fenómenos los integrantes de una disciplina determinada. Kuhn afirma: “La observación y la experiencia pueden y deben limitar drásticamente la gama de las creencias científicas admisibles o, de lo contrario, no habría ciencia” (2004, pág. 25)

Reflexionemos la siguiente cita de Kuhn:

es de la insuficiencia de las directrices metodológicas, para dictar, por sí mismas, una conclusión substantiva única a muchos tipos de preguntas científicas. Si se le dan instrucciones para que examine fenómenos eléctricos o químicos, el hombre que no tiene conocimientos en esos campos, pero que sabe qué es ser científico, puede llegar, de manera legítima a cualquiera de una serie de conclusiones incompatibles.” (2004, pág. 24)

Claramente para Kuhn el problema de la ciencia no puede ser reducido a cuestiones metodológicas, sino que es necesario una comprensión (hermenéutica) de la ciencia y sus prácticas. Solemos olvidar que la ciencia es practicada por científicos, los cuales forman parte de la sociedad. El ser humano es por naturaleza social, por lo tanto, la ciencia y sus productos pueden ser estudiados y comprendidos desde una óptica social e histórica. Quisiéramos hacer notar que la empresa científica es también, desde una perspectiva reflexiva, un trabajo interpretativo de la naturaleza y funcionamiento de los fenómenos.

Ciencia, metodología y lógica

Por otro lado, K. Popper, alejado de una postura sociológica de la ciencia, comprende el problema de la teoría y la observación de una forma no ingenua, como tal vez sí lo consideraban algunos referentes del neopositivismo. El principio de causalidad sería un elemento no científico que, paradójicamente, sirve de estímulo para el científico. Popper indica que: "La creencia en la causalidad es metafísica. No es sino una típica hipóstasis metafísica de una regla metodológica perfectamente justificada, a saber, la decisión del científico de no abandonar jamás su búsqueda de leyes." (1962, p. 231) Al parecer el determinismo planteado por la correspondencia causal entre teoría y observación es solo una ficción psicológica y, en consecuencia, social. El único determinismo es el de la implicación lógica, es decir, los enunciados analíticos los cuales relacionan los términos entre sí mismos.

Así mismo en esta misma obra en un pie de página afirma:

Brevemente expuesto, mi punto de vista es que nuestro lenguaje habitual está lleno de teorías, que llevamos a cabo toda observación *a la luz de teorías*, que el prejuicio inductivista es lo único que lleva a muchos a creer que podría existir un lenguaje fenoménico, libre de teorías y distinguible de un «lenguaje teórico» (p. 57)

Era inevitable introducir el elemento *lenguaje* en la noción de conocimiento, puntualmente en la teoría; es que el conocimiento es lenguaje. Ahora, la situación se modifica un poco, ¿acaso existe un lenguaje natural mediante el cual expresar los fenómenos y el estado de los mismos, y sus relaciones? Dicho de otro modo ¿las palabras simplemente dicen lo que la cosa es? No hay razón de fuerza para considerar tal cosa y esta dimensión, la del lenguaje, del conocimiento, entra de lleno en el campo de la psicología y la sociología. Resulta interesante pensar en estas afirmaciones ya que al comenzar esta obra el autor se propone eliminar todo psicologismo de la lógica de la investigación científica. Y así sucede, no tropieza con su propia advertencia, de hecho estos aspectos quedan fuera de la lógica de la investigación, sin embargo, son reconocidos como partes fundamentales de la práctica científica.

Para Popper es de principal importancia lograr encauzar la ciencia sobre los caminos seguro de la racionalidad, por ello la preeminencia y necesidad de establecer un método lógico deductivo para la investigación científica. Propone como alternativa al verificacionismo, lo explicaremos enseguida, el falsacionismo. Ambas alternativas metodológicas descansan sobre premisas lógicas, la primera sobre la inducción y la segunda sobre la deducción.

El verificacionismo es la posición epistemológica que propone como fundamento necesario del conocimiento científico la confirmación empírica de los enunciados universales. La inducción como proceso lógico es débil, las conclusiones a las cuales

llegamos no son necesariamente verdaderas o falsas, esto quiere decir que las conclusiones, afirmaciones sobre los fenómenos, que alcanza la ciencia por este camino no son confiables, para serlo necesitaríamos de un principio que establezca la veracidad de la inducción, algo que la respalde ⁹⁹. Entonces ¿el conocimiento científico no es confiable?

Popper considera que el conocimiento científico si bien no alcanza la “Verdad” absoluta, sí es un tipo de saber que se va perfeccionando y es el más fiable que podamos obtener. Pero que su camino racional es otro, la deducción es el proceder más correcto que puede lograr el entendimiento humano. Este método nos garantiza la necesidad de las conclusiones alcanzadas, por lo tanto, aquí no hay dudas metodológicas sobre el resultado de nuestras investigaciones. También propone como método para la investigación científica el falsacionismo. El mismo es un procedimiento deductivo en el que se crea una posible explicación causal (hipótesis) de los fenómenos, es decir, un enunciado universal desde el cual inferimos deductivamente enunciados particulares. Estos enunciados particulares deben ser posibles falsadores de la hipótesis; si son confirmados, entonces la hipótesis es falsa. Para entender bien la propuesta de Popper, debemos comprender que la ciencia no avanza buscando las confirmaciones. En su libro “Conjeturas y refutaciones” (1983) enumera ciertas condiciones que, según él, deben cumplir las teorías científicas, “Las anteriores consideraciones me llevaron, durante el invierno de 1919-20, a conclusiones que reformularé de la siguiente manera:

(1) Es fácil obtener confirmaciones o verificaciones para casi cualquier teoría, si son confirmaciones lo que buscamos...

(4) Una teoría que no es refutable por ningún suceso concebible no es científica. La irrefutabilidad no es una virtud de una teoría (como se cree a menudo), sino un vicio.

(5) Todo genuino *test* de una teoría es un intento por desmentirla, por refutarla. La testabilidad equivale a la refutabilidad. Pero hay grados de testabilidad: algunas teorías son más testables, están más expuestas a la refutación que otras. Corren más riesgos, por decir así. (p. 61)

Así la situación, Popper cree haber salvado la ciencia de cierta irracionalidad producida por elementos demasiado humanos, como ser el lenguaje, o de dudosa

⁹⁹ En su libro “La lógica de la investigación científica” en el primer apartado titulado “el problema de la inducción”, Popper explica que la petición de un principio de inducción conlleva necesariamente a introducir un elemento que fundamente y respalde nuestra conclusión. Dicho elemento no puede provenir por fuera de la experiencia ya que de eso trata la inducción, entonces el principio de inducción debería ser inductivo, lo cual queda rechazado por una circularidad en el razonamiento.

obtención metodológica, como ser la inducción y el verificacionismo. El asunto propiamente científico es el método de la investigación, lo demás puede variar. Lo constante, y por lo tanto, realmente importante, es la lógica.

Explicación y comprensión

La situación antes descrita nos hace recordar a la obra de G. Henrik Von Wright “Explicación y Comprensión” (1979) donde se describe y analiza las diferencias entre las ciencias sociales y las ciencias naturales.

La propuesta, comentada brevemente, ronda en la existencia de dos tradiciones, las cuales el autor denomina tradición aristotélica y tradición galileana. La primera centraba sus esfuerzos en obtener una comprensión teleológica de los fenómenos y la otra se enfocaba más en dar una explicación causal de los fenómenos.

Estos dos paradigmas en los siglos XIX y XX encarnan una disputa que el autor denomina positivismo vs. Antipositivismo. El primero podría ser caracterizado, a grandes rasgos¹⁰⁰, por el monismo metodológico (fiscalismo), el método inductivo, la explicación causal y la predicción de las teorías científicas, el progreso científico y la tecnocracia. Esta forma de concebir la ciencia tendría una renovada actualización en el período comprendido entre la 1° y 2° guerra mundial, el cual se denominó positivismo lógico, neopositivismo, etc. Esta renovación incluía la dimensión del lenguaje y la lógica, aunque eran considerados de forma natural, es decir, los conceptos como términos elementales con los que opera la lógica son idénticos a los del lenguaje y su relación es natural. De esta forma, la “materia” especial de la cual se compone el conocimiento, las palabras, se relacionan entre sí, se ordenan de una forma lógica. Por lo tanto, es posible un análisis previo, *a priori*, de los enunciados que pueda discriminar cuáles son científicos de los que son no científicos; dicha discriminación es conocida por el término “criterio de demarcación”.

Este problema del criterio de demarcación, es fundamental para el positivismo lógico ya que le confiere a la filosofía la labor del análisis lógico del lenguaje. La idea consiste en que se analice los enunciados y se determine si los mismos pueden ser considerados científicos o no. Esto se realiza *a priori*, es decir, formalmente, lógicamente, de forma independiente de la experiencia. Nótese que aquí la verdad de un enunciado, en un sentido semántico, no interesa.

Este criterio de demarcación propuesto por el neopositivismo es denominado “criterio empirista del significado”. El mismo consiste en aceptar como enunciado propiamente científico cualquiera que acepte, directa o indirectamente, posibles

¹⁰⁰ El positivismo es más una suerte de espíritu de la época, o cosmovisión, que una metodología o epistemología en particular. Existen varios referentes los cuales muestran ciertas diferencias que pueden hacer dudar de la idea de que sea un movimiento racionalmente unificado.

experiencias; en este sentido, sus términos deben de poder ser correspondidos con alguna experiencia. Todo esto apunta a la depuración del lenguaje utilizado por las ciencias, su programa exigía una limpieza de los términos, excluyendo de la empresa científica todos aquellos que no pudieran ser experimentados. Expresiones de emociones y metafísicas quedan al margen y pasan a ser considerados enunciados pseudocientíficos. Existe, por tanto, una forma previa a la labor científica, en la tarea de determinar qué enunciados deben ser sometidos a la experiencia científica.

El segundo paradigma puede ser descrito como una reacción al positivismo y positivismo lógico. Von Wright prefiere utilizar la categoría de hermenéutica para estas ciencias, las ciencias humanas, cuya finalidad es la de comprender ciertos aspectos sociales, psicológicos, históricos que influyen en los fenómenos sociales.

Aquí la necesidad lógica y causal pasa a un segundo plano. Como advertimos al principio, hay una primacía de la intencionalidad de los actores sociales. Muchos de los científicos ya observaban que estas intenciones no pueden establecer una ley social o histórica, sirven solo para explicar el hecho, son causas, pero no universales. Esto contradice, a nuestro juicio, lo más importante de una ley para el positivismo, predecir hechos para poder intervenir en los mismos.

La comprensión desde este paradigma estaría centrada en abordar los sentidos de las prácticas de los hombres, algo sumamente histórico y cultural, muy distinto y alejado de la visión matemática de la realidad que posee el positivismo y las ciencias naturales. Son, epistemológicamente hablando, partes distintas de la realidad, las cuales exigen métodos, conceptos, paradigmas muy disímiles entre sí, ¿la diferencia? Las ciencias basadas en una hermenéutica construyen verdades solo por el caso, es decir, históricas, las ciencias basadas en el positivismo y el poder explicativo de las teorías descubren verdades, que, si bien son limitadas, sí pretenden ser universales.

Verdad y el lenguaje

Cabe recordar a este respecto la obra de Nietzsche (1996) titulada “Verdad y mentira, en sentido extramoral”. En ella se pregunta sobre la naturaleza del conocimiento, sobre la verdad y ese raro impulso que posee el ser humano de tender hacia la misma. Cualquier afirmación parece estar atravesada por la intención de constituirse en una verdad, pero la verdad dicha con mayúsculas, la verdad que describe el qué es algo, no existe, solo existe una verdad social. Nietzsche dice que son designaciones válidas de las cosas, por lo tanto, quién valida estas designaciones es la comunidad misma. Mientras que el conocimiento es un falaz intento de desentrañar las verdades de las cosas, es decir, un engaño, la inteligencia humana es más una especie de astucia que expresa por medio de metáforas y metonimias el deseo sobre lo experimentado. No hay relación alguna entre el contenido de nuestra conciencia y las

cosas, el estado de las cosas y sus relaciones. El impulso desinteresado y neutral hacia la verdad es simplemente la intencionalidad de una subjetividad que desea mantenerse en la cúspide de la existencia.

El problema es la intencionalidad del lenguaje y la pretendida objetividad del conocimiento científico. Pero, si tal cual afirma Popper, las teorías, el conocimiento científico es lenguaje, ¿cuánto del conocimiento científico es objetivo? Si como condición del lenguaje existe la sociedad y la subjetividad, el material que constituye el conocimiento científico es una convención, ¿debemos, por lo tanto, entender que un método lógico, racional, viene a salvar toda la ciencia de un confuso convencionalismo?

No hay razones claras para mantener esa opción, pero si es el caso, el programa positivista de una ciencia unificada a través del lenguaje se vuelve, sino viable, al menos necesaria. Y por otro lado, si entendemos que los métodos solo son estrategias para obtener, analizar datos y de alguna forma validar nuestra investigación, caemos en un problema aun mayor, ya que la arbitrariedad ya no forma parte de la verdad, la cual hemos convertido en un asunto de relatividad, sino que forma parte de la metodología.

Lo que intentamos explicar es que en muchos lugares donde se practica la investigación científica, al menos la investigación social con la que estamos más familiarizados, es mucho más importante los aspectos de forma, es decir, la metodología, cronograma, etc. que lo que se investiga y sus resultados. Ciencia es entonces una metodología, una estructura, vacía, sin sentido, cualquiera que respete las formalidades puede llenar ese vacío. La ciencia es otra vez, fuente de instrumentalidad, ya no aquella que rendía obediencia a los fines, sino que rinde obediencia a los medios, a la metodología.

Conclusión

Hay aspectos positivos para resaltar de la dificultad antes mencionada, la de encarar nuestra investigación bajo el complejo enfoque mixto, desde la discusión con el equipo, cuando confeccionábamos el proyecto y durante la ejecución del mismo ya advertíamos esta dificultad.

El problema que comenzamos a ver era el de sistematizar la información obtenida por medio del enfoque cualitativo cuya naturaleza más exploradora nos brindaba datos menos ligados entre sí y de muy difícil conexión con los datos más cuantitativos, la idea consistía en recabar información sobre ciertas ideas o concepciones de actores propios de la comunidad educativa, y generar algún registro cuantitativo referentes a aspectos más técnicos concernientes a la conectividad.

El debate que hemos tratado de esbozar páginas atrás guarda relación con lo observado en nuestro enfoque mixto, justamente las decisiones metodológicas son fruto

de posiciones epistemológicas, de cierto orden lógico y psicológico que guía la acción y la empresa científica. No podíamos dejar de lado el hecho que el fenómeno educativo es multidimensional, es decir, necesitamos para abordar de la mejor manera posible un enfoque mixto que nos permita ver el fenómeno de una forma más integral, claro está que la totalidad del sentido de lo estudiado es inabarcable.

Suele ser bastante común nombrar a las ciencias sociales como ciencias “blandas”, el hecho radica en diferenciarlas de las ciencias naturales denominadas “duras”, el espíritu de esta diferencia mienta cierta calidad respecto al conocimiento, donde la “dureza” estaría conferida por rigor metodológico, procesos lógicos necesarios, lenguaje depurado de subjetividad, mientras que lo “blando” propio de las otras ciencias justamente indica todo lo contrario, metodología muy variada, lenguaje demasiado referido a eventos sociales y psicológicos, y por último, un proceso lógico más que dudoso, la inducción. Pero como vimos, también los esfuerzos aunados de los especialistas en ciencias naturales parecen no garantizar de forma clara esta “dureza” que buscan demostrar.

El debate lejos de tener un final entendemos que tiene mucha vigencia, consideramos que lo más interesante, de acuerdo a la investigación planteada, guarda relación con los riesgos que se corren a la hora de tratar de reducir la ciencia a alguna característica determinada. Teniendo en cuenta que la ciencia es una actividad humana, es parte de la misma historia humana, podemos afirmar que nunca está terminada, siempre haciéndose y por hacerse.

Referencia bibliográfica

- Ander-Egg, E. (2000) *Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Ed. Grupo Editorial Lumen.
- Hempel, C. (2003) *La filosofía de la ciencia natural*. Alianza Editorial, S. A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Kuhn, T. S. (2004) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1996) *Verdad y mentira en sentido extramoral*. Editorial Tecnos S.A.
- Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica* (1ª ed.). Editorial Tecnos. (Trabajo original publicado 1962)
- Popper, K. (1983) *Conjeturas y refutaciones*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona. 3º Reimpresión 1991
- Von Wright, G. H. (1979) *Explicación y comprensión*. Alianza Editorial, S. A.

El acceso de las personas con discapacidad en la FFHA de la UNSJ

María Eugenia Garay Alaniz
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente artículo presenta avances de una investigación de tesis en curso en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. El proyecto se denomina el acceso de las personas con discapacidad en la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Tiene como propósito de investigación explorar las políticas públicas, que sostienen a las personas con discapacidad en la Facultad y de esta manera conocer evolución en la cantidad de personas con discapacidad que ingresaron, permanecieron y egresaron, durante el período 2014-2024.

Busca visibilizar las tensiones entre el reconocimiento formal de derechos y su efectiva implementación. En este sentido, se propone explorar las políticas públicas que sostienen el ingreso, la permanencia y el egreso de personas con discapacidad en la FFHyA–UNSJ, así como los imaginarios sociales que docentes y estudiantes construyen en torno a estas experiencias.

Para justificar la elección del tema es crítico pensar en cómo actualmente el ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la facultad remiten a las oportunidades educativas que poseen aquellos sectores de la población históricamente excluidos. Reflexionar sobre las políticas públicas ayuda a concientizar para que los derechos se respeten y promuevan, permitiendo a la institución identificar áreas de mejora para promover prácticas pedagógicas inclusivas. Esto es fundamental para ampliar el acceso de los estudiantes hacia la democratización de los estudios universitarios. Sostenemos que la diversidad de perspectivas y experiencias fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo y representativo de la sociedad, también nos reconstruye constantemente como comunidad educativa.

Se parte de una adhesión a lo que plantea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La misma fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006 y promulgada como Ley Nacional en 2008 (Ley 26.378). Adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley Nº 27.044). Al ser un tratado internacional de derechos humanos y al haber sido incorporado mediante la Ley 26378, se encuentra por encima del resto de las leyes. La Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD, 2006); la CDPD afirma en su Artículo Nº1 como propósito:

... Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (p. 4)

Es importante llevar a cabo esta investigación porque se considera que permitirá visibilizar el cumplimiento de obligaciones legales, para la incorporación de políticas públicas, para ampliar el compromiso de inclusión educativa. Esta investigación pretende además, identificar cuáles son los imaginarios sociales de estudiantes con discapacidad y docentes, sobre las políticas públicas para favorecer el ingreso, permanencia y egreso en el periodo de 2014 al 2024.

Por otro lado, la ejecución del presente proyecto puede aportar a nuevas construcciones para implementar diversos ajustes en los planes de estudio que benefician a todos los estudiantes con discapacidad, para identificar y eliminar las barreras, fortalecer la diversidad y aulas heterogéneas. Fomenta una cultura de inclusión y respeto hacia todos, para establecer espacios de formación permanente que incluya como requisito esencial ampliar los conceptos de inclusión educativa.

En el proceso de revisión de literatura relacionada con investigaciones sobre las personas con discapacidad en la FFHyA. Se ha observado una carencia de investigaciones en este ámbito específico. A pesar de la relevancia social y académica que tiene la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, los estudios que abordan cómo se construyen y perciben estos imaginarios sociales en el contexto de la UNSJ son escasos. Este vacío en la literatura genera un área de vacancia que demanda ser abordada para contribuir al conocimiento y a la implementación de políticas públicas en favor de la inclusión.

El presente estudio se propone cubrir esta área de vacancia, ofreciendo una mirada crítica y detallada sobre las políticas públicas que favorecen el acceso a las personas con discapacidad en la facultad.

La relevancia de esta investigación radica en su capacidad para llenar un vacío en la literatura académica y ofrecer nuevos insumos para la discusión y la acción en torno al tema. Entre los antecedentes que ilustran la importancia de este tema, podemos citar el trabajo de Emiliana Castro en 2017, quien ha abordado cuestiones relacionadas con las trayectorias universitarias de personas con discapacidad en la UNSJ. Otra

mención importante es el libro de Sartori de Azocar (2010), en el cual estudia las representaciones sociales en la FFHyA en el periodo (1997- 2007), en estudiantes y docentes que proporciona un marco teórico útil para contextualizar esta investigación.

El siguiente proyecto que aquí se presenta no solo tiene como objetivo llenar un vacío teórico y empírico en la literatura existente, sino también contribuir a una mejor comprensión de los desafíos y oportunidades que enfrentan las personas con discapacidad. Al hacerlo, esta investigación pretende ofrecer un aporte significativo tanto a la comunidad académica como a la formulación de políticas públicas inclusivas.

Este proyecto toma como eje central a los estudiantes con discapacidad, que ingresaron, permanecieron y egresaron en la FFHyA de la UNSJ en el periodo 2014 al 2024 y se pregunta:

1. ¿Cómo es la evolución en el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad desde el periodo 2014 al 2024 en la FFHyA de la UNSJ?

1.1 ¿Cuáles son las Políticas públicas destinadas al ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la FFHyA de la UNSJ en el periodo 2014 al 2024?

2. ¿Cuáles son los imaginarios sociales de estudiantes con discapacidad y docentes acerca de las políticas públicas que favorecen el ingreso, permanencia y egreso?

Desarrollo

Sobre los modelos de la discapacidad. Dos modelos presentes

Históricamente la población con discapacidad ha enfrentado a lo largo de su vida barreras que limitan su desempeño en relación a distintas dimensiones sociales, tales como trabajo, salud, vivienda, deporte, educación y demás.

Las personas con discapacidad como sujetos de derechos, se vieron atravesadas por una serie de representaciones sociales negativas. Las cuales estuvieron bajo el dominio del periodo de institucionalización y/o modelo médico, en este la discapacidad era abordada desde una manera muy reduccionista, pensando que era una enfermedad dependiente de la persona. Predominaban diagnósticos médicos y mediciones sin tener en cuenta el contexto social de la persona. Sartori de Azocar (2010 a) plantea que:

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. (p.61)

En consecuencia, este modelo estuvo más centrado en el déficit, que en las potencialidades y es en ese contexto donde se fundan las bases de lo que hoy conocemos como educación especial. En la actualidad la educación especial ha avanzado, ya que fue el resultado de una lucha social donde surge lo que conocemos hoy como modelo social. Sartori de Azocar (2010 b) comparte que:

El modelo social de la discapacidad considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social, y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto / entorno social. Así, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Por lo tanto, el problema es más ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos. Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole político. (p. 62)

En este modelo la discapacidad es una construcción social y colectiva, no se va centrar en la persona sino en el entorno. Por discapacidad entendemos que se conceptualiza a partir de su diferenciación del concepto de deficiencia, por lo cual alude a una condición biológica caracterizada por la carencia parcial o total de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. La discapacidad hace referencia a las limitaciones en la actividad, a restricciones en la participación generadas por contextos, entornos pensados, diseñados y contruidos según parámetros convencionales y estereotipos de normalidad, que no contemplan la diversidad y singularidad inherente a la condición humana.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (CDPD 2006) respecto a la accesibilidad que:

Artículo 9. Accesibilidad

1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

Es fundamental entender que la Convención define discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras del entorno.

2. Sobre la conceptualización de políticas públicas

Otro de los objetivos de este trabajo es conocer las políticas públicas destinadas al ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la FFHyA de la UNSJ en el periodo 2014 al 2024. Es necesario profundizar la concepción de políticas públicas que definen según Meny y Thoening (1992). Según los autores Las Políticas Públicas “Es el resultado de la actividad de una autoridad investida de poder político y de legitimidad gubernamental”. (p.89 a).

“Una política pública se presenta como un programa de acción gubernamental que impacta en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico” (p. 90 b). Por política pública entendemos que es la acción que realiza el Estado en el marco de un territorio, es la actividad del Estado.

Por otro lado, “una autoridad pública puede definirse como un organismo que concede y administra los bienes colectivos” (p. 91 c). En este trabajo nos remitimos específicamente a la educación universitaria.

Así mismo definen que una política pública comienza y termina con lo que hace y deja de hacer la acción gubernamental. Es decir, no es solo lo que se hace, si no también es lo que se deja de hacer, también forma parte la decisión de no actuar ante determinada situación. ¿Dónde está explicitada, donde se escribe? Puede estar en algún documento en algún lugar donde se dice, pero es el analista el que se encarga de reconstruirla, es una abstracción cuya identidad y contenido se trata de reconstruir a partir de elementos dispersos. Meny y Thoening (1992), Señalan las características de las políticas públicas:

Un contenido: tiene que tener un contenido, es decir esa acción moviliza recursos para generar productos o resultados.

Un programa: no es un marco concreto, sino que existe un marco más general que integra ese acto.

Una orientación normativa: no es aleatoria, sino que persigue determinadas finalidades y preferencias es decir que a ese acto lo llevó adelante con el objetivo de cumplir alguna meta.

Es un factor de coerción: el acto público se impone al resto de la sociedad.

Tiene una competencia social: afecta a determinados grupos sociales, a los administrados, es decir a la población sobre la que se decide realizar esta política pública.

Conocer las políticas públicas es esencial para visibilizar y tomar conciencia acerca del marco normativo que sustenta ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en la facultad.

3. Conceptualización de los imaginarios sociales

Uno de los objetivos de este trabajo es identificar los imaginarios sociales de estudiantes con discapacidad y docentes, acerca de las políticas públicas que favorecen el ingreso, permanencia y egreso. Por imaginarios sociales entendemos según Fernández (1993):

Imaginario Social: sentidos organizadores (mitos) que sustentan la institución de normas, valores y lenguaje por los cuales una sociedad puede ser visualizada como una totalidad. Desde esta perspectiva, normas, valores y lenguaje no son solo herramientas para hacer frente a las cosas, sino más bien son los instrumentos para hacer las cosas, en particular para hacer individuos; se alude así la construcción que, a partir de la materia prima humana, da forma a los individuos (producción de subjetividad) de una sociedad: a los hombres y mujeres en quienes se fraguan tanto las instituciones como sus mecanismos de perpetuación. De conformidad con sus formas, la institución de la sociedad produce individuos, quienes, a su vez, están en condiciones de reproducir dicha sociedad. En tal sentido, la institución de una sociedad está hecha de múltiples instituciones particulares, que hacen que una Sociedad-aun en crisis- sea esa misma sociedad. (p. 69 a)

El concepto se refiere a las significaciones simbólicas y a las narrativas colectivas que sostienen y organizan una sociedad. Estos mitos no son relatos ficticios, sino fundamentos que establecen y perpetúan normas, valores y lenguaje de una sociedad, permitiendo que esta sea visualizada y comprendida como un todo coherente. Los imaginarios sociales se inscriben en la subjetividad de los sujetos como una dimensión que mantiene unida a la sociedad. A través de su comportamientos y prácticas, producen y organizan la estructura social e instituciones sociales. Aunque la sociedad en su totalidad pueda atravesar crisis, mantiene su identidad y continuidad a través de los imaginarios sociales. Castoriadis (1975 a) considera que los imaginarios sociales son:

Una construcción socio-histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no se considera en términos de su verdad o falsedad, sino que instauro por sí mismo una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas. (Castoriadis, 1975 b).

Lo que mantiene unida a una sociedad son sus instituciones, que es el proceso mediante el cual se forma como una totalidad donde los imaginarios sociales son esenciales para la existencia y cohesión de la misma. No sólo porque define lo que es significativo, sino porque estas significaciones organizadoras, son la base sobre la cual se pueden construir y representar nuevas realidades.

Identificar los imaginarios sociales de estudiantes con discapacidad y docentes, acerca de las políticas públicas que favorecen el ingreso, permanencia y egreso es fundamental para reflexionar sobre las prácticas que se encuentran invisibilizadas en la institución. Su posterior reflexión permitirá abrir nuevas vías para construir estrategias de inclusión. Se tomarán categorías que propone el autor de instituido e instituyente donde según Castoriadis (1975 c), realiza una diferenciación entre imaginario social efectivo (instituido) e imaginario social radical (instituyente). Enuncia que los universos de significaciones imaginarias sociales funcionan como marcos interpretativos que guían la conducta humana, definiendo lo que es aceptable o inaceptable, lo permitido o prohibido, lo bello o lo feo, entre otros aspectos. Los instituyentes son el conjunto de significaciones que cohesionan una sociedad, manteniendo su estructura y continuidad. Sin embargo, surge una cuestión crucial: ¿cómo se originan estos imaginarios? es decir, ¿cómo se construyen nuevos que transforman una sociedad? Cuando una sociedad se construye, lo que realmente inventa son significados. Estos significados no sirven solo para representar algo más, sino que son esenciales para la representación de esa sociedad.

Castoriadis (1975 d) utiliza la categoría de instituyente para hacer la diferencia con las significaciones instituidas. Explica cómo estas significaciones, siempre se enfrentan a la resistencia de lo que ya está establecido, que funciona como un régimen de verdad hasta que es desafiado. Sin embargo, las significaciones imaginarias no son creadas de una vez y para siempre. El desorden social surge cuando aparecen nuevos organizadores de sentidos, que desafían el orden establecido y provocan transformaciones en la estructura

social. Así el cambio en una sociedad no es un evento único, sino un proceso continuo y dialéctico de construcción de imaginarios sociales.

Marco metodológico

El presente proyecto es de característica crítico - interpretativo, descriptivo. Se opta por una lógica de investigación de tipo cualitativa o intensiva.

La generación de teoría en la investigación cualitativa sigue un proceso inductivo. Esto implica que, en lugar de partir de hipótesis preconcebidas, la teoría emerge a partir de la observación y el análisis de los datos recolectados. Es un proceso

de abstracción creciente, donde se identifican patrones y se construyen conceptos teóricos a partir de la información concreta y específica obtenida durante la investigación.

Plantea Achilli (2009) que las lógicas complejas/dialéctica es:

una lógica de investigación que sea respetuosa de la misma y no que se la proclame para violentarla en la práctica, como ocurre a veces. Es decir, una lógica de investigación que, coherentemente, se despliegue en un proceso dialéctico en el que no se disocien las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos. Una lógica que, a su vez, contiene una reflexividad crítica de auto objetivación del mismo proceso en sí. (p. 21).

En cuanto al nivel de profundidad de investigación es tipo descriptiva interpretativa, con el objetivo de Identificar los imaginarios sociales de estudiantes con discapacidad y docentes acerca de las políticas públicas que favorecen el ingreso, permanencia y egreso. Contempla visibilizar las políticas públicas para abrir posibilidades de acciones de inclusión desde la universidad y demás instituciones educativas.

El tipo de “análisis interpretativo” (E. Rockwell, 1987) se la considera en un doble sentido. Por un lado, significa la búsqueda de los nexos conceptuales con que se va construyendo el objeto de estudio en sus diferentes niveles de abstracción. Por el otro, se entiende “interpretar” en el sentido de “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares. “Entender”, como diría C. Geertz (1987) el sentido de los “conocimientos locales” o “el mundo conceptual en el que viven los sujetos”. La lógica de pensamiento dialéctico vinculada a una concepción de la complejidad social posibilita el uso de estrategias extensivas e intensivas a condición de controlar coherencia y recursividad permanente. (p22)

La investigación se llevará a cabo mediante estudios de caso, tal como plantea Vasilachis de Gialdino. Los estudios de caso son una estrategia de investigación que permite una comprensión profunda de un fenómeno en su contexto real. Según Vasilachis (2006), este enfoque es especialmente útil para investigar fenómenos complejos y multicausales en los cuales se requiere una interpretación detallada de los significados y las relaciones entre los elementos estudiados. En palabras de Vasilachis: "El estudio de caso se define como una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos." (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 215).

Se selecciona para entrevistar a tres estudiantes con discapacidad y tres docentes de la facultad. A propósito de la particularidad y complejidad del objeto de

estudio, las preguntas de investigación y técnicas de recolección, las unidades y el tipo final de análisis, se piensa la metodología e instrumentos de recolección de datos, con una lógica de tipo flexible que implica que pueden modificarse según las necesidades de la investigación.

Para conocer la evolución en el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en el periodo propuesto se hará rastreo de información, a través de investigación documental

Reflexiones finales

El acceso, la permanencia y el egreso de personas con discapacidad en el ámbito universitario son indicadores claves del compromiso institucional con una educación inclusiva basada en el respeto a los derechos humanos. El análisis de políticas públicas implementadas en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ entre 2014 y 2024 permite visibilizar avances, tensiones y desafíos aún vigentes en la construcción de una universidad accesible.

Además, la exploración de los imaginarios sociales que circulan en la facultad pone en valor como los mismos, pueden operar como facilitadores o barreras para la inclusión, que resultan fundamental para transformar no solo las condiciones materiales, sino también los imaginarios que legitiman o cuestionan la presencia de personas con discapacidad en el ámbito académico.

Este trabajo busca contribuir a esa transformación, recuperando una mirada crítica y comprometida con la democratización del conocimiento y con la construcción de una universidad más justa, plural y abierta a las singularidades.

Referencia bibliográfica

- Achilli, E. (2009). *Maestría en didáctica de la enseñanza media*. Instituto de perfeccionamiento docente Anep; Uruguay módulo: Taller de investigación. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-cordoba/investigacion-educativa/achilli-e-2009-modulo>
- Fernández, A. (1993). *De lo imaginario social a lo imaginario grupal*. Tiempo histórico y campo grupal. Nueva Visión.
- Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial. Biblioteca de educación.
- Rockwell, E. (1993). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. Impreso en el Departamento de Informática del CIDEM, para su uso en las actividades académicas de la Coordinación de Educación del propio CIDEM. Morelia, Mich.

Sartori, M. L. (2010) *Discapacidad y Representaciones Sociales. De la Educación Especial a la Educación Inclusiva*. EFU Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan.

Yves, M. y Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Morata.

Pensando en la libertad: experiencia de extensión en el Servicio Penitenciario Provincial de San Juan

Rocío Milagros Saavedra Costa
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Investigaciones Socioeconómicas
Ab. Matías German Rodríguez Romero
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Expresión Visual-CONICET

Introducción

En agosto de 2022, nos reunimos por primera vez un grupo de estudiantes y egresados universitarios de diversas carreras de la Facultad de Ciencias Sociales, con un objetivo: ejecutar un proyecto de extensión en el Servicio Penitenciario de la Provincia de San Juan.

Tras una sesión de reflexión y debate, surgió la idea de realizar un proyecto socio-educativo, enfocado en una debilidad manifiesta de la propuesta de resocialización que se plantea en el sistema carcelario, que es la de la expresión. Pensamos entonces, en la posibilidad de ejecutar un proyecto, enfocado en tres ejes: lectura, escritura y discurso, y que a través de talleres quincenales las personas privadas de libertad intervengan como actividad educativa con fines de integración social con y entre las personas privadas de su libertad.

La idea, tras un intensivo trabajo de diagnóstico, planificación y búsqueda de alianzas estratégicas para su ejecución, se concretó en un proyecto de extensión universitaria. Este proyecto fue presentado a la Convocatoria 2021 de Proyecto de Extensión de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación¹⁰¹, de la que resultó ganadora, y su ejecución proyectada para el año 2023-2024. Así se originó *Pensar en Libertad*.

La Propuesta

Cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la primera herramienta moderna en esta materia, reconoce a la educación como un derecho inherente a cualquier ser humano (art. 26), lo hace no solamente como una declaración de derechos, sino también como un desafío histórico.

La garantía de dicho derecho está enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que menciona que “no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las

¹⁰¹ Res. 2624-22-R. Directora: Ab. Erica Gabriela Martín Villegas | Becaria: Agustina Abelin

personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución”, aspecto que sostiene los estándares de nuestro proyecto de extensión.

La educación es un derecho, sí, pero es en muchas ocasiones un limitante en determinados contextos. Al representar un umbral mínimo a la hora de aspirar a posibilidades en el mercado laboral, se traduce en dificultades en cuanto al acceso, permanencia y finalización de los estudios básicos para los estratos sociales con recursos escasos, aún más, en contextos de encierro.

La Experiencia

Las dificultades para garantizar el derecho a la educación en contextos de encierro fueron el motivo principal por el que sostuvimos la vital relevancia de intervenciones en contextos de encierro (en particular en el Servicio Penitenciario Provincial) mediante actividades que fomenten los estudios en dichas comunidades, así como también la participación en espacios de diálogo, debate y recreación a través de la lectoescritura, trabajando mancomunadamente con la Universidad Nacional de San Juan, la Asociación de Pensamiento Penal (APP) y otras organizaciones de la sociedad civil involucradas en la temática.

El objetivo principal del proyecto fue, en los términos de la planificación institucional, *generar espacios de reflexión y contención socio educativos para estimular a las personas privadas de la libertad a la concreción de sus estudios básicos, la perspectiva crítica, habilidades comunicacionales, herramienta para la lectoescritura, etc.*

Buscamos acompañar el proceso de reintegración social, sumando herramientas a través de la educación y mitigando las falencias de un sistema de ejecución penal que parece verdaderamente alejado de las ideas de reinserción y rehabilitación social, términos actualmente en debate, que en teoría deberían de inspirarlo.

Se propuso a través de los talleres, no sólo contenidos teóricos y conceptuales, sino también nuevas estrategias para adquirir conocimientos y vinculaciones, con una misma finalidad: estimular la lectura y escritura, como herramienta de liberación. Para ello se buscó sostener el espacio literario en el interior de los pabellones con la creación de la biblioteca, mediante las donaciones del material y la articulación sostenida con instituciones involucradas.

Esta propuesta estuvo inspirada en proyectos anteriores como Libros en los Pabellones (Sicilia, A., 2023) y los Pabellones Literarios existentes en todo el país, principalmente en Buenos Aires y las grandes urbes. Estos proyectos, encuentran en la lectura una herramienta de reintegración, que reduce la reincidencia y permite un trato humanizado de los privados de su libertad. Se consideró que sería una oportunidad

aplicar estas ideas, ejecutadas con éxito anteriormente, en el contexto provincial, con las adaptaciones necesarias propias de la vicisitudes e idiosincrasias locales.

En el marco de la extensión y el territorio dinámico, el proyecto se vio modificado constantemente por los factores contextuales que incidieron en la ejecución, y en la actividad diaria del proyecto. Esto implicó un desafío para el grupo humano, lo que requirió reinventarse constantemente para alcanzar los objetivos propuestos.

Asimismo, cabe declarar que nuestra experiencia no es el primera de la Universidad Nacional de San Juan en trabajar en contexto de encierro, aunque la principal novedad está en trabajar con la población del Sector 4, denominada de “máxima seguridad”, donde se encuentran aquellos internos de delitos “*federales*” y “*graves*” donde históricamente no existían actividades de este tipo, siendo esta la primera experiencia no solo de la universidad sino del servicio en general. Asimismo, originalmente la intención era trabajar en conjunto con cátedras de la carrera de abogacía y los investigadores de la carrera, algo que se pudo ejecutar con cierta limitación.

Las actividades realizadas fueron de una gran variedad, iniciando con lecturas cortas de material de interés (obtenido mediante sondeo) y una primera lectura conjunta con todos los participantes de *El Principito*, a los fines de motivar la lectura y la escritura literaria. Se realizaron lecturas críticas de textos, como *El Libro de los Días* de Eduardo Galeano y el *Diario* de Ana Frank.

Respecto a las actividades creativas, se propusieron diversas iniciativas, como fue la redacción de cartas a ellos mismos (pensándose en el pasado, el presente o el futuro), promoviendo la escritura de un diario cotidiano guiado por la lectura del *Diario* de Ana Frank o la construcción de poesía, utilizando como base los trabajos de César González. Asimismo, se propuso la realización de otras actividades de contenido artístico, como el visionado de películas, la realización de dibujos y collages y, como evento de cierre, el pintado de un mural en el Pabellón.

Estás actividades, fueron guiadas por el objetivo de reconstruir su propia historia de vida, y la autopercepción, así como también la puesta en práctica de las habilidades adquiridas.

¿El por qué?

A la hora de promover la justificación del proyecto en su planificación, uno de los puntos comunes a los que arribamos, era que el sistema de ejecución penal es *un sistema de castigo y no de reintegración social*, en el que se hace visible la ausencia de espacios que contribuyan a mitigar esta problemática desde un enfoque de derechos.

El sistema de ejecución penal no contribuye a una reinserción social efectiva, sino que, por el contrario, se encuentra integrando en procesos que se vinculan a un método de castigo y estigmatización, provocando un fenómeno conocido como *prisonalización* (Echeverri-Vera, 2010), que tiene como efecto la despersonalización del sujeto y limita las posibilidades de reintegración de los sujetos delictivos.

Se propuso entonces un enfoque pedagógico experiencial, que tuviera como denominador común el abordaje interdisciplinario y la recíproca enseñanza - aprendizaje entre los actores involucrados en las distintas actividades.

Las personas que se encuentran en un centro de reclusión, poseen trayectorias de vida complejas y con aspectos particulares muy arraigados desde sus infancias que, en algunos casos, son irreversibles, y en cierta medida imposibilita la aplicación de herramientas psicosociales. Estas trayectorias de vida se complejizan a raíz de las desigualdades sociales, la inequidad y la carencia de oportunidades, entre otros factores.

Lo que se buscaba lograr con el proyecto, mediante el desarrollo de las distintas actividades, era la construcción de un espacio que promocionara el derecho a la educación y que otorgara habilidades para la recuperación de la vida en sociedad de los participantes, así también como un espacio de esparcimiento, escucha activa y sociabilización.

Una mirada retrospectiva del desafío

A la hora de pensar sobre el proyecto, un balance posterior nos permite encontrarnos con una serie de conclusiones sobre el mismo que vale la pena recuperar, y que nos propusimos realizar a través de una matriz FODA. Por medio de la misma, realizamos un análisis de los resultados y contextos de nuestras actividades en el proyecto, con la finalidad de proponer algunas conclusiones.

Eran *fortalezas* claras del proyecto tanto la interdisciplina del equipo, como así la articulación institucional, ya sea la que nos otorgaba el aval de la Universidad Nacional de San Juan, como la vinculación con organizaciones de la sociedad civil, desde Pensamiento Penal, la cooperativa de trabajo Liberté, o incluso la vinculación con el Servicio Penitenciario Provincial en primer lugar.

También, fue una ventaja la solidez de un equipo en permanente capacitación y reunión, que estableció un cronograma de intervenciones y planificación, que alternaba virtualidad y presencialidad, aunque prefería esta última. Hacia el avance del proyecto, nuevas incorporaciones de profesionales y estudiantes de carreras clave, como la Licenciatura en Letras o en Historia, sumaron experticia y propuestas, así como las experiencias anteriores de los integrantes del grupo.

Sin embargo, el mejor capital que tuvo el proyecto, más allá de la comunicación activa entre sus integrantes, fueron los saberes colectivos de los actores (es decir, los privados de su libertad). Los mismos hicieron propio nuestro proyecto, aportando ideas, iniciativas, e inquietudes, incluso para cuando los mismos dejaran de formar parte (porque sus condenas habían finalizado).

Por su parte, eran *Oportunidades* el dinamismo del Taller, que implicaba la revisión de las propuestas contenidas en la planificación (aunque esto corría un riesgo activo de volverse una amenaza al sobre exigir al equipo su participación en situaciones de contingencia).

Era valorable la planificación como una habilidad adquirida, tras unas primeras intervenciones, realizadas sin ello dando resultados insuficientes. Fue necesario incorporar instancias de planificación, y aún más, de evaluación de las intervenciones, para mejorar la gestión del proyecto.

Contamos, asimismo -como mencionamos anteriormente- con una gran predisposición por parte de los actores, un grupo fijo que se comprometió con las actividades por todo un año. También tuvimos apertura por parte del servicio ante propuesta de actividades fuera de las celdas. Fue el trabajo colectivo entre los privados de su libertad la base de este proyecto y lo que lo impulsó a tener una mayor jerarquía.

Por último, una oportunidad que no esperamos que tuviera tal relevancia, fue la visibilidad alcanzada mediante redes sociales sobre las actividades realizadas. Este alcance en difusión, no sólo nos permitió socializar el trabajo colectivo realizado en el Servicio Penitenciario Provincial (SPP), sino que puso a disposición una gran cantidad de colaboradores que buscaron vincularse al proyecto a causa de su exposición en redes sociales, además de la interacción con familiares de los internos que celebraban la visibilidad de los trabajos realizados.

Como *Debilidades* debemos reconocer las limitaciones de los voluntarios en estudios, así como las pedagógicas del equipo, que complicaba ciertas temáticas y vedaba otras. Pero por fuera del equipo, nuestra mayor debilidad eran los factores psicosociales de los privados de su libertad, así como los niveles impares de escolarización y de alfabetismo por una falta real de políticas educativas al interior de las cárceles.

Asimismo, las tensiones entre celadores y privados de su libertad, se introducía en la ejecución de los talleres, produciendo desde incomunicación de bases de datos, a poca difusión de las actividades realizadas o involucramiento administrativo deficiente. En la misma línea, la asistencia al taller dependía de la voluntad del servicio, lo que limitaba el sostenimiento de la interacción.

Finalmente, la principal debilidad de la actividad de extensión fue el financiamiento. Estas circunstancias excepcionales, además de la inflación, fueron las que terminaron por limitar la ejecución del proyecto.

Por último, fueron *Amenazas*, principalmente, además del presupuesto acotado y la burocracia necesaria para la ejecución del proyecto, una situación activa de la deslegitimación del proyecto, al interior de su contexto de ejecución. La criminalización del sujeto activo del proyecto, produce con constancia un conflicto interactivo entre actores y para con los demás participantes del proyecto. Otra amenaza fue la limitación en la temporalidad, por factores externos, presentada con anterioridad, así como un cambio de gestión en la SPP, que afectó al proyecto.

Finalmente, y un problema en general de la extensión, es la baja rentabilidad al profesional, no solamente por la falta de pago de viáticos a los integrantes, sino también, por la ponderación baja que tiene la extensión a nivel profesional. Esto, junto a la poca difusión que la extensión tiene en general, volvía sumamente difícil incorporar gente al proyecto, necesaria para producir el recambio y oxigenación del equipo.

Conclusiones

“Podré yo ser un escritor, acá en el pabellón, o ya en la calle. Si me gustaría. Yo escribiría, porque esto sería una buena salida, rescatando la vida, porque un tropezón no es caída (...) acá encerrado de noche y de día, esperando ese gran día que se llama libertad” (JGL, 15/06/23).

Esperamos a través de este trabajo, haber presentado una ventana, así sea pequeña, a los resultados de la experiencia de *Pensar en Libertad*. Consideramos valiosa la presentación de estas experiencias en contexto de encierro de manera social, ya que es vital la visibilización y reflexión sobre esta problemática, y la difusión de las actividades universitarias que en estos contextos se realizan.

Respecto a nuestra intervención, como una suerte de *buenas prácticas* que recomendamos en caso de querer realizar este tipo de actividades, destacamos la importancia de valorar los saberes del contexto, tanto aquellos proporcionados por los participantes (internos), así como el mismo sistema carcelario; la aplicación de los mismos es vital para tener éxito en este tipo de propuestas.

También debe ser destacada la importancia que tiene trabajar y problematizar el concepto de *autoridad* dentro de las intervenciones en contextos de encierro. Esto debe hacerse en un doble sentido: respecto de las funciones del servicio penitenciario, y respecto del rol de los directores y coordinadores de las intervenciones de extensión. El rol de las autoridades debe ser problematizado de manera estratégica, promoviendo el

respeto a las mismas, sin legitimar los comportamientos abusivos que se tienen normalizados al interior de los contextos de encierro.

Por último, creemos vital el establecimiento de alianzas con otras entidades con mayor tiempo de trabajo en contextos de encierro. La universidad puede brindar a las mismas un aval que estas necesitan, a la vez que adquiere de ellas conocimientos de ejecución en estos contextos tan adversos.

Como propuesta, pensamos valioso el sostenimiento de este tipo de actividades en grupos reducidos y en constante evaluación. Creemos que el involucramiento de la universidad en los pabellones tiene un impacto inconmensurable en la vida de los internos, del personal del servicio y de los estudiantes que en él participan, e incluso, se puede pensar en propuestas futuras enmarcadas en las prácticas socioeducativas, respecto al contexto.

Referencia bibliográfica

Ley N° 26.206 de 2006. .Congreso de la Nación Argentina.

Echeverri-Vera, J. A. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Pensando Psicología*, 6(11), 157-166.
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/375>

Sicilia, A. I. (2023). *Libros tras las rejas*. Editorial Almar. Buenos Aires

Las prácticas evaluativas de los estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria de la Capital de San Juan durante el periodo 2024-2025

Sheila Lucila Soria Simone
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El campo de la discapacidad nos plantea permanentes desafíos, a través de ellos es que podemos detectar barreras y obstáculos, y trabajar en pos de superarlos. La evaluación constituye una tarea compleja que está en constante interrelación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, en la Resolución 311/16 se enfatiza la importancia de la presencia, la participación y los logros para garantizar la educación inclusiva. De este modo, las prácticas evaluativas no solo miden el desempeño, sino que también facilitan la identificación de necesidades y apoyan el desarrollo de estrategias para una educación más equitativa y accesible.

Este estudio invita a pensar las prácticas evaluativas en torno a la inclusión educativa y en términos de significatividad y valoración de los procesos. La evaluación se concibe como una práctica que permite conocer, comprender y mejorar el progreso del alumno en función de los saberes fundamentales esperables, hacer más consciente el camino a seguir y reorientar la enseñanza y el aprendizaje (Marlia, 2024).

La educación inclusiva para personas con discapacidad es esencial para una educación que atienda a la diversidad (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Art. n° 24). Este estudio analiza la evaluación de estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria provincial y la relevancia de estas prácticas en el discurso pedagógico, destacando la responsabilidad de todos los actores institucionales en garantizar calidad educativa.

Los interrogantes guían la investigación son: *¿Cómo se diseñan las prácticas evaluativas para estudiantes con discapacidad en el nivel medio? ¿Cuál es la relación entre enseñanza y evaluación?*

¿Tales prácticas se elaboran de manera colaborativa con apoyos a la inclusión?
¿Qué formatos de evaluación se utilizan en la inclusión educativa?

El objetivo es contribuir al conocimiento sobre educación inclusiva en instituciones comunes del nivel secundario, ampliando la mirada sobre las prácticas evaluativas para estudiantes con discapacidad.

Objetivo general: Analizar las prácticas evaluativas dirigidas a estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria de la Capital de San Juan, durante el periodo 2024-2025.

Objetivos específicos:

Describir las prácticas evaluativas dirigidas a estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria de la Capital de San Juan, durante el periodo 2024-2025.

Caracterizar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y su relación con los formatos de evaluación de los estudiantes con discapacidad en el nivel medio.

Analizar las tensiones presentes en las prácticas evaluativas de estudiantes con discapacidad en el nivel medio, en relación a la inclusión educativa.

Desarrollo

Para describir y analizar las prácticas evaluativas dirigidas a estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria de la Capital de San Juan durante el período 2024-2025, es necesario referirse a las orientaciones establecidas en la Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación (CFE), titulada "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria". Esta resolución, que constituye un marco normativo clave en el ámbito educativo argentino, define la evaluación educativa como un proceso integral que no solo valora los resultados obtenidos, sino también los contextos y condiciones en los que se desarrollan los aprendizajes. En este sentido, la evaluación se presenta como una herramienta esencial para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo ajustes pedagógicos y fomentando la inclusión de todos los estudiantes en un mismo espacio educativo. Según esta normativa, la evaluación debe ser tratada como una cuestión pedagógica fundamental, que va más allá de la mera calificación o acreditación. Al mismo tiempo, se señala que, en el ámbito escolar, la evaluación está estrechamente vinculada con los conceptos de calificación, acreditación y promoción, lo cual resalta la necesidad de considerar aspectos más amplios que incluyan la diversidad de los estudiantes. Por tanto, la evaluación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario debe ser documentada de manera formal y alineada con el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI). Este proyecto debe contemplar los elementos específicos relacionados con las condiciones particulares de cada estudiante, utilizando criterios adaptados, instrumentos adecuados y una temporalización personalizada, todo ello en colaboración con los docentes de apoyo que trabajen de manera conjunta con los demás educadores del establecimiento. La implementación de estos elementos es clave para garantizar que los procesos evaluativos sean verdaderamente inclusivos y respondan a las necesidades y potencialidades de cada estudiante.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD-ONU), aprobada en 2006, refuerza el concepto de educación inclusiva, entendida como un proceso que busca garantizar la participación activa y real

de todas las personas, independientemente de sus características o condiciones (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006). En este sentido, el modelo social de la discapacidad se enfoca en la eliminación de las barreras sociales, físicas y actitudinales, promoviendo una inclusión total de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la sociedad, y en particular, en el ámbito educativo. Este modelo sostiene que la discapacidad no debe ser vista como una limitación inherente a la persona, sino como un conjunto de obstáculos que deben ser removidos para lograr una participación plena. Por ello, se requiere un esfuerzo coordinado entre las políticas educativas, la formación continua de los profesionales, la provisión de recursos adecuados, la sensibilización de la comunidad educativa y la superación de estereotipos que perpetúan la exclusión (Grupo Art 24, 2017).

El paradigma de los derechos humanos en relación con la discapacidad defiende la idea de que esta forma parte de la diversidad humana, y debe ser tratada como tal, sin que ello conlleve a la discriminación o exclusión. Este enfoque resalta la necesidad de una educación que promueva el respeto, la igualdad de oportunidades y la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o características. A través de este paradigma, se busca garantizar que los estudiantes con discapacidad tengan las mismas oportunidades que sus compañeros para acceder a una educación de calidad y a una evaluación que valore sus logros y esfuerzos de manera justa y equitativa (Grupo Art 24, 2017).

En este contexto, Santos Guerra (1995) señala que una de las principales dificultades en la implementación de procesos evaluativos inclusivos es la falta de sensibilización sobre los beneficios que estos procesos pueden traer tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa en general. Según el autor, para que la evaluación sea verdaderamente inclusiva, debe ser democrática y participativa, involucrando a los estudiantes, sus familias, los docentes y los especialistas en el diseño y ejecución de las evaluaciones. Esta participación de todos los actores educativos es esencial para garantizar que las decisiones evaluativas sean justas, adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante y coherentes con el enfoque pedagógico del docente.

El estudio propuesto se enfocará en las prácticas evaluativas como un recurso esencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, resaltando la importancia de que estas prácticas sean abiertas y coherentes con los objetivos pedagógicos del docente (Camilloni, 1998).

Se analizará cómo se planifican las evaluaciones y si estas se elaboran de manera colaborativa entre los docentes y los docentes de apoyo a la inclusión educativa. Esta colaboración es fundamental para garantizar que las evaluaciones sean adecuadas

y efectivas en la promoción de una educación inclusiva, permitiendo a los estudiantes con discapacidad acceder a una enseñanza que se adapte a sus capacidades.

La evaluación debe estar basada en un programa constituido por un conjunto de instrumentos, cuya pertinencia y calidad técnica deben ser evaluadas de manera integral. También es muy importante que los docentes y los docentes de apoyo trabajen juntos para que las evaluaciones sean útiles y justas. Según Camilloni (1998), la evaluación debe servir para mejorar el aprendizaje y guiar la enseñanza. En el caso de este proyecto, eso significa pensar en formas de evaluar que tengan en cuenta lo que cada estudiante con discapacidad puede hacer y necesita, para así garantizar una educación inclusiva y de calidad.

En este mismo sentido, el trabajo conjunto entre docentes y otros actores en el diseño de la evaluación no solo se justifica como una estrategia para garantizar la equidad y la pertinencia, sino también como una forma de asegurar que la evaluación sea coherente con los objetivos pedagógicos y las características particulares de cada estudiante. Esta colaboración, además, permite integrar las perspectivas de todos los involucrados, lo que proporciona una visión más completa de los aprendizajes y minimiza el riesgo de interpretar los resultados de manera parcial o sesgada.

Finalmente, al subrayar la necesidad de que las evaluaciones sean abiertas y transparentes, el estudio enfatiza la importancia de que los criterios de evaluación sean claramente definidos, lo que facilita una interpretación adecuada de los resultados. De este modo, las evaluaciones no solo reflejan los aprendizajes alcanzados, sino que también sirven como una herramienta para generar retroalimentación que impulse el desarrollo continuo de los estudiantes con discapacidad.

Considerando esto, la evaluación debe convertirse en una estructura social de participación, como bien lo señala Santos Guerra (1995). No se trata simplemente de emitir juicios sobre el desempeño de los estudiantes, sino de generar procesos de reflexión y discusión que involucren a docentes, estudiantes y otros actores educativos en un análisis crítico de las prácticas y los resultados obtenidos. En este sentido, cuando se afirma que la evaluación debe ser un medio para comprender el funcionamiento de los programas educativos, se destaca que su propósito no es solo medir el conocimiento adquirido, sino también entender cómo el programa se desarrolla dentro de su contexto y cómo las decisiones pedagógicas impactan en ese proceso.

Desde esta perspectiva, la evaluación debe facilitar un examen crítico de los enfoques y prácticas pedagógicas, promoviendo no solo la reflexión sobre el desempeño de los estudiantes, sino también sobre los propios procesos educativos, las decisiones pedagógicas tomadas y las dinámicas sociales que inciden en el aula. Esto resalta la importancia de la colaboración entre docentes y otros profesionales en la planificación

y ejecución de las evaluaciones, garantizando que los instrumentos sean pertinentes, inclusivos y adaptados a las características diversas de los estudiantes. La reflexión crítica generada a partir de los resultados de la evaluación fomenta una dinámica de mejora continua, impulsada por una comprensión profunda de las prácticas evaluativas y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la relación entre evaluación como participación, comprensión y reflexión crítica demuestra que una evaluación adecuada no solo mide los resultados, sino que también favorece el análisis y la reflexión colectiva. Esto permite que tanto docentes como estudiantes se involucren activamente en la mejora de los procesos educativos, especialmente en el marco de la inclusión educativa.

En cuanto al trabajo en equipo, es en la cooperación y el compañerismo entre docentes donde se encuentran las mejores respuestas para diseñar estrategias que favorezcan la inclusión educativa. En este sentido, el proyecto subraya que un aula que se beneficia de la colaboración activa de un equipo docente tiene más probabilidades de superar las barreras al aprendizaje, promoviendo la participación plena de todos los estudiantes, sin importar sus características particulares. Este enfoque no solo facilita la implementación de prácticas inclusivas, sino que también fortalece el desarrollo profesional de los educadores, al permitirles compartir conocimientos y experiencias.

De acuerdo con las normativas del Consejo Federal de Educación, la necesidad de trabajo colaborativo es fundamental. La Resolución 93/2009 destaca que el trabajo conjunto de los educadores implica una corresponsabilidad en la propuesta escolar y en la trayectoria educativa de los estudiantes, lo que favorece la renovación constante de las prácticas pedagógicas. Este trabajo colaborativo, que requiere condiciones adecuadas de espacio y tiempo, no solo enriquece la enseñanza, sino que también permite a los docentes generar nuevas ideas y enfoques sobre la enseñanza y la educación en general.

El proyecto, alineado con estas normativas y principios, promueve que las evaluaciones y las prácticas pedagógicas sean siempre el resultado de un proceso colectivo, que involucre tanto a los docentes como a los especialistas en apoyo a la inclusión. De este modo, se busca garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, puedan acceder a una educación que potencie sus capacidades y habilidades.

Resultados esperados

Se espera que, a partir del análisis de las prácticas evaluativas de los estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria de la Capital de San Juan, se logre una contribución significativa al conocimiento dentro del ámbito de la educación inclusiva en

las instituciones secundarias comunes. Este estudio pretende arrojar luces sobre cómo las prácticas evaluativas actuales se alinean o no con los principios de la inclusión, y cómo estas pueden ser mejoradas para responder a las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad. En particular, se busca visibilizar los métodos de evaluación empleados en las aulas, tanto en términos de los instrumentos utilizados como en su implementación, y cómo estos influyen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Un propósito clave de esta investigación es ampliar la perspectiva sobre los formatos de evaluación utilizados a lo largo de los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el análisis pretende identificar si las evaluaciones aplicadas en el contexto escolar se adaptan adecuadamente a la diversidad de los estudiantes y si las prácticas evaluativas utilizadas permiten que los estudiantes con discapacidad demuestren sus conocimientos y habilidades de manera equitativa. El estudio podría, por ejemplo, evaluar la flexibilidad de los formatos de evaluación —como los exámenes, proyectos, trabajos grupales, presentaciones orales o el uso de tecnologías de apoyo— para determinar si realmente favorecen la inclusión o si, por el contrario, mantienen barreras que dificultan la plena participación de los estudiantes con discapacidad.

Además, se espera que este análisis no solo sea una revisión de los métodos y herramientas de evaluación, sino también un examen crítico de las actitudes, creencias y percepciones de los docentes hacia la inclusión educativa y la evaluación de los estudiantes con discapacidad. Al comprender cómo los profesores perciben la evaluación de estos estudiantes, se podrán identificar posibles prejuicios o limitaciones que impacten en la forma en que se diseñan las evaluaciones y en los resultados obtenidos. Por lo tanto, uno de los resultados esperados es que este estudio sirva para identificar prácticas exitosas que promuevan una evaluación justa y accesible para todos los estudiantes, al tiempo que proporcione recomendaciones prácticas para ajustar y mejorar las prácticas evaluativas en función de las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Este análisis también contribuirá a la reflexión sobre la importancia que una evaluación inclusiva tiene sobre el bienestar académico y emocional de los estudiantes con discapacidad. Se espera que, al identificar y promover prácticas evaluativas inclusivas y sensibles, se fomente un entorno educativo más equitativo, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de demostrar su aprendizaje y ser reconocidos en sus logros, independientemente de las barreras que puedan enfrentar debido a sus condiciones de discapacidad.

Finalmente, se espera que los resultados de este estudio puedan servir como un punto de partida para generar un diálogo sobre cómo mejorar las prácticas evaluativas en la escuela secundaria de la Capital de San Juan, y quizás en otras instituciones con características similares. A través de estas observaciones, se buscará promover una mayor conciencia sobre la importancia de una evaluación inclusiva que permita a todos los estudiantes participar plenamente en su educación.

Referencia bibliográfica

- Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Consejo Federal de Educación. (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria* (Res. CFE N° 93/09). Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución 311/16: Promoción, acreditación, certificación, y titulación para estudiantes con discapacidad*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva. (2019). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Marlia, N. (2024). *Evaluación significativa en el marco de instituciones inclusivas y reflexivas* [Seminario de posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo]. <https://dad.uncuyo.edu.ar/seminario-evaluacion-en-instituciones-inclusivas-y-reflexivas>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Santos Guerra, M. Á. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe.
- Villalta Páucar, M. A. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*

Educación y discapacidad. Conversaciones urgentes ante nuevos desafíos.

María Cecilia de los Ríos
Luciana Dell'Oro Pineda
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Ciencias Sociales

Idania Muñoz Rubia
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Ciencias Sociales-CONICET

Breve introducción al tema y contextualización del trabajo investigativo

Nos motiva participar de esta publicación, que es producto del I Encuentro Bienal de Divulgación Científica en Educación “Trayectorias y desafíos a 50 años de investigación educativa”, el poder compartir algunos hallazgos, reflexiones e interrogantes que nos venimos haciendo desde hace algunos años. Nos centraremos en las contribuciones del capacitismo en cuanto categoría de análisis y en la trascendencia de las narrativas como estrategia clave para recuperar las experiencias de personas en situación de discapacidad (PSD) desde sus propias percepciones y valoraciones.

Somos un equipo de trabajo que lleva adelante un proyecto de investigación y que está compuesto por docentes, becarias y estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Este trabajo lo escribimos Idania Muñoz Rubia., Luciana Dell'Oro y Cecilia de los Ríos, no obstante, es producto de un trabajo colectivo que hacemos desde el mencionado proyecto junto a dos docentes que son Ramiro Cúnsulo y Maira Fantoni y junto a un estudiante adscripto que es Juan Pablo Lucero. Si bien hemos abordado el tema discapacidad desde diferentes aristas, en esta oportunidad, queremos puntualizar en disparadores que emergieron de las investigaciones llevadas a cabo desde el año 2020¹⁰² en adelante.

Luego de prácticas e intervenciones en la docencia y extensión, iniciamos el camino de la investigación llevando adelante un estudio de las perspectivas teóricas consolidadas que construyeron el concepto de discapacidad a partir de la modernidad y sobre los debates actuales de estudios críticos que irrumpen desde las Ciencias Sociales.

¹⁰² Aludimos a dos proyectos de investigación: “La construcción social de la discapacidad. Las perspectivas teóricas en las Ciencias Sociales” (2020/21) y “Narrar la discapacidad. Un análisis de las experiencias relatadas por estudiantes en situación de discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales” (2022/2025).

En un segundo momento, el propósito estuvo orientado al análisis de las experiencias actuales de estudiantes en situación de discapacidad en sus recorridos educativos en la Facultad de Ciencias Sociales.

En el proyecto de investigación encuadramos nuestra labor desde la metodología cualitativa debido a que dicha estrategia metodológica nos permitió ponderar las experiencias y las percepciones de estudiantes en situación de discapacidad. Poder adentrarnos a las vivencias encarnadas de forma contextual se constituyó en un pilar central en la investigación.

En esta presentación y, dado que recién hemos comenzado el trabajo de campo, nos abocaremos al análisis teórico de dos ejes que emergieron con notable impronta en nuestras conversaciones y que se constituyen en parámetros primeros para luego situarnos comprensivamente en las particularidades de nuestro estudio:

A. La necesidad de posicionarnos desde una *perspectiva anticapacitista* para comprender con “nuevos lentes” eso que llamamos discapacidad.

B. La relevancia de recuperar las *narrativas propias de las PSD* para un conocimiento situado.

Notas sobre nuestros tiempos o Argentina en su actual coyuntura

Consideramos que para investigar acerca de la discapacidad posicionadas desde el modelo social, es necesario hacerlo en clave ciudadana, lo que implica necesariamente pensar este enfoque desde los lazos que se construyen con el Estado (Danel, Martins y Sala, 2021). Esto no solo está vinculado a las políticas públicas que se elaboran y llevan a cabo desde el sistema ejecutivo, sino, y principalmente, en los modos en los que las distintas instituciones del Estado, cristalizadas en los gobiernos de turno, entienden a la problemática y, por lo tanto, las respuestas que se piensan en función de ella. Entendemos que poner el foco en este lazo es primordial para la construcción de un conocimiento situado acerca de la discapacidad en Latinoamérica, y principalmente en Argentina. En este sentido, es ineludible poner sobre la mesa el contexto sociopolítico de nuestro país, el cual, lejos de habilitar espacios y herramientas para que los derechos de las personas en situación de discapacidad sean reconocidos, afianza los discursos normalizadores que continúan siendo hegemónicos en la presente década.

Coincidimos con Venturiello (2017), cuando afirma que las acciones públicas en relación con la discapacidad en nuestro país han sido históricamente escasas, aisladas y vinculadas a la rehabilitación y la salud. Sin embargo, en este último tiempo, a esto ya conocido, se han sumado discursos que parecen traídos de otra época. Palabras tales como “idiota”, “imbécil”, “débil mental” han reflatado en el año 2025 en documentos

oficiales de la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS), el organismo que tendría como razón de ser, la garantía de la continuidad de los programas que benefician a las personas en situación de discapacidad en todo el país. Sumado a esto, se plantea desde el Estado nacional la posible derogación del cupo laboral del 4% en el sector público, como así también se han evidenciado recortes tales como el despido de más de 350 trabajadores de la ANDIS y el recorte en las pensiones no contributivas, justificándose como una reorganización en el sistema de pensiones para que se otorguen únicamente a quienes las necesitan. (Nueva Ciudad, 2025).

Por lo tanto, meritocracia, integridad corporal, resiliencia son imperativos del presente, por ello, para Maldonado Ramirez (2020) es “más importante generar prácticas anticapacitistas que alcanzar conciencias ‘inclusivas’” (p. 47). En este sentido nos parece relevante situarnos en el contexto sociopolítico actual, el cual nos empuja a la individualidad y a entender lo social desde la lógica del mercado, expresándose en lo cotidiano mediante la reivindicación de relatos de autorrealización y pensamiento positivo. Esto, vinculado al tema que nos reúne, no hace más que acentuar las lógicas capacitistas de las instituciones, reforzando las desigualdades estructurales existentes.

Aproximaciones teóricas al concepto “capacitismo”

El estudio del capacitismo en la Educación Superior es relevante debido a las barreras que enfrenta el estudiantado en situación de discapacidad en el ámbito académico y la incesante producción, circulación y reproducción de prejuicios. Esto, añadido a las visiones y prácticas del modelo médico aún en vigencia, crea mecanismos de marginación en los itinerarios educativos de quienes los transitan (Rodríguez, 2023 citada en Ferreira 2023).

Para comprender la mirada capacitista nos interesa indagar un conjunto de aspectos socio-culturales impuestos en diversos ámbitos, en este caso educativo, mediante la dominación de capacidades productivas, competentes, y eficientes que poseen o no, entre otras prácticas evaluativas, las personas con discapacidad en el espacio académico. Esas experiencias convierten el lugar educativo en un sitio excluyente, generador de prejuicios y de actitudes capacitistas. La discapacidad en este contexto no quedaría fuera de los estándares normalizadores, donde predomina la enfermedad como guía y se acrecienta la violencia estructural (Rodríguez 2023, citado en Ferreira, 2023).

El origen del capacitismo como categoría analítica se sitúa en los años 1960 y 1970 mediante la lucha constante de los movimientos conformados por personas en situación de discapacidad en el Reino Unido y Estados Unidos (Toboso, 2017).

Define Toboso (2017) al capacitismo como aquellas prácticas, discursos y procesos con fines valorativos que toman en consideración ciertas capacidades del ser humano clasificadas como mejores o favoritas a diferencia de otras. Esto produce, en consecuencia, una comprensión individual determinada, una manera de vincularse con los demás y con el entorno contextual. Campbell (2008) citado en Toboso (2017), destaca en las prácticas capacitistas, que la discapacidad de cualquier tipología es vista desde la negatividad y, por ende, lo que se considera pertinente es tratarla, rehabilitarla o eliminarla. De la misma forma, considera que el discurso cotidiano capacitista marca dos factores principales: por un lado, el discurso normalizador de prácticas y, por otro lado, la confrontación entre la perfección humana y la no perfección (cuasi no humano). Es decir, este hecho sustenta el señalamiento, etiquetamiento y ordenamiento negativo de los cuerpos entre sí.

Toboso y Guzmán (2010) citado en Toboso (2017), describen que la mirada capacitista es el resultado de destrezas que visualizan al cuerpo sociocultural desde el orden establecido y la normatividad, siendo la misma un conjunto de habilidades vinculadas entre sí. Por ende, dicha comprensión refiere a aquellas prácticas, relatos y actitudes que posicionan al cuerpo desde una pauta organizadora, utilizando la dimensión de normalidad como parámetro de comparación con otras corporalidades diferentes.

En ese sentido, Foucault (1992) citado en Rodríguez (2023), considera que las relaciones de poder no se pueden reconocer como tales si previamente no hubo una producción y circulación de discursos, siendo los mecanismos del modelo médico un patrón normativo reconocido socialmente, hegemónico e incuestionable. En esta situación, la discapacidad está marcada de manera negativa (“*dis*” capacidad), en donde las habilidades de las personas son minorizadas al igual que sus cuerpos, debiendo ser “atendidas” por un proceso rehabilitador para que las mismas sean aceptadas en la sociedad.

Similarmente, Ferreira (2023), considera que la mirada capacitista se constituye mediante una serie de acciones, representaciones y valoraciones que se relacionan con una normatividad del cuerpo, incidiendo en la generación de unicidad de funcionamiento, sin valorar y cuestionar la diversidad existente. Es así como expresa lo siguiente:

En definitiva, el capacitismo opera como un discurso de poder y dominación, presentándose como un “esquema mental” que se transmite a través de los distintos esquemas simbólicos. A su vez, la noción de capacitismo, conduce a la de “funcionamiento único” (en analogía con la noción del “pensamiento único”) al considerarse, que el conjunto de capacidades favorecidas por el capacitismo constituye

la única alternativa de funcionamiento posible. (Toboso 2018 citado en Ferreira 2023, p. 87)

En el ámbito superior universitario, Rodríguez (2023) citada en Ferreira (2023), considera que la principal barrera vigente en el colectivo de personas con discapacidad consiste en la producción, permanencia y reproducción de prejuicios falsos y opuestos sobre la comprensión de discapacidad. Por ende, las personas con discapacidad en el nivel superior, como también en otros ámbitos, encuentran procesos excluyentes, destacando la influencia de prácticas y valoraciones capacitistas que insisten en continuar marginando a colectivos que no encajan en los *patrones corporales ideales de normalidad*.

Ante dicha situación de violaciones reiteradas ante un fenómeno social, es necesario realizar un argumento que dé a conocer una des-construcción a ese discurso, es decir, el término sobre cuerpo debe ser problematizado. Los cuerpos en la medida en que sean *desnaturalizados y problematizados* tendrían un movimiento epistemológico de certezas, pero a la vez, se lograría una transformación significativa y necesaria, abriendo puertas a nuevas interpretaciones sociales sobre la dimensión corporal (Butler, 2002).

Transitar la discapacidad: un acercamiento exploratorio desde las narrativas

En la Facultad de Ciencias Sociales encontramos en los últimos años, antecedentes¹⁰³ en el tema de discapacidad desde cursos libres, jornadas, tesis, becas de investigación y extensión; como así también, los aportes de nuestro anterior proyecto de investigación (primero en la Facultad de Ciencias Sociales en abrir esta línea). De igual modo y para precisar más, nos interesa prolongar los procesos de investigación abiertos por Muñoz Rubia (2021) y Fantoni (2022) desde los cuales comienza a ponerse en agenda la importancia de indagar y comprender cómo transitan sus itinerarios educativos quienes estudian en la Facultad de Ciencias Sociales.

En las investigaciones que llevamos adelante desde el equipo de investigación y que mencionamos en la introducción de este escrito, examinamos las principales perspectivas occidentales que conceptualizan a la discapacidad a partir de la modernidad y que aún permanecen circulando en una constante puja de sentidos. A partir del análisis y la reflexión de los tópicos estudiados, acordamos que la interpretación de la discapacidad en Ciencias Sociales se enriquece por las perspectivas críticas del tema que, entre sus principales “deudas”, coloca como prioritario a la

¹⁰³ El trabajo sistemático proviene originariamente desde el Departamento de Trabajo Social y les integrantes de todo el equipo de investigación nombrado en este artículo somos sus iniciadores y parte actual de ello.

generación de conocimiento situado y la valoración de experiencias narradas por quienes son sus protagonistas, esto es, de las personas en situación de discapacidad (PSD). En ese sentido y siguiendo a Gesser (2019, citado en Gesser, Block y Guedes de Mello, 2022):

La defensa de la discapacidad como categoría de análisis se justifica por ser constituyente de la subjetividad. Esto ocurre porque las narrativas culturales relacionadas con la discapacidad, presentes en los diferentes contextos sociales y culturales, moldean el modo como son configuradas las relaciones con las personas con discapacidad y de las personas en general con sus propios cuerpos. (p. 228)

El conocimiento situado generado desde investigaciones empíricas tiende a dotar de otros insumos a las teorías estructuradas y dar a la discapacidad especificidades de acuerdo con el contexto local y regional. El contexto donde sus protagonistas desarrollan su vida con las posibilidades y restricciones que cuentan, son trascendentales para alejarse de la ilusión de agentes abstractos, pasivos y con características universales propias de perspectivas individualistas (Ferrante y Ramacciotti, 2021). Para conocer esas especificidades, es necesario adentrarnos en las experiencias narradas por las PSD en primera persona para dar cuenta de sus percepciones, sus vivencias y de las resistencias corporales, emotivas y afectivas que ponen en juego en sus trayectorias de vida y en determinados contextos de su existencia.

Contribuir con conocimiento situado que aprecie como prioritario la propia voz de estudiantes en situación de discapacidad tendería a: 1) evitar la importación de teorías eurocéntricas a nuestros espacios latinoamericanos sin ningún tipo de intermediación; 2) generar saberes situados desde las especificidades contextuales, culturales, históricas y político-económicas; 3) dar el máximo protagonismo a las PSD en tanto agentes sociales para revertir lo usualmente normado, y es que, otras personas hablen en su lugar y/o que sus experiencias sean desvalorizadas.

Narrar historias en primera persona implica recordar, recortar, reflexionar, interpretar y dar cuenta de las propias experiencias de una forma profunda y única; es tomar contacto con la subjetividad en su sentido más íntimo y en todos los mundos posibles. Las narrativas orales organizan eventos y comunican sensaciones, sentimientos, deseos.

Este tipo de investigaciones abren encuentros donde se produce una escucha con fronteras abiertas y se asume el compromiso ético de dejarnos atravesar por los lenguajes, al mismo tiempo que reivindicamos voces silenciadas por largos procesos históricos.

Son esos los discursos que le dan legitimidad al conocimiento que vamos construyendo y que nos permiten dimensionar el espacio educativo desde una determinada mirada. El lenguaje se despliega con una particularidad específica que da cuenta del proceso educativo, en nuestro caso, cargado de valoraciones y decisiones puestas en juego.

Tomamos una cita de Doménica Polo (2022) que refleja y sintetiza de una forma extraordinaria lo que experimenta al ser ella la protagonista de sus relatos, de sus discursos y narraciones:

Narrar la discapacidad, al menos para mí, implica interrumpir un discurso externo proveniente de una idea de normalidad, una forma de control y categorización que no ha considerado la carga política de la experiencia y de aquello que se piensa, se dice y se hace desde la intimidad. El afuera es político, por consecuente, lo es el cuerpo que se posiciona desde la vulnerabilidad, que siente y reflexiona desde el enojo, para accionar y conmocionar desde lo íntimamente político. (p. 102)

Conectar con las vulnerabilidades y resistencias es una apuesta a la celebración de las trayectorias humanas y de politización de nuestros cuerpos y territorios, asumiendo a lo local como acontecer político que nos interpela en nuestros antiguos lentes y ropajes.

Quintero Mejía (2018) señala que la experiencia humana es lo central cuando indagamos en narrativas y que su uso, también apunta a lo ético-político y es en ese sentido que:

(...) el uso de la narrativa da lugar a otros modos del conocer, reflexionar e interrogar, los cuales configuran lo que somos y lo que significa la vida en comunidad. Es decir, la narrativa aporta en la construcción de la identidad individual y colectiva. (p. 96)

Investigar desde las narrativas es una perspectiva donde los agentes sociales adquieren protagonismo trascendental en su historia individual y colectiva inseparablemente. En las narrativas, las vivencias adquieren argumentos singulares que se van construyendo de acuerdo con la situación en la que el agente se encuentra inmerso, situación que construye y reconstruye.

Adentrarnos en la trama de las narrativas no es buscar algún tipo de verdad absoluta, más bien, es dejarnos llevar y situarnos en la perspectiva de quien atravesó la experiencia relatada y rescatar los acontecimientos distinguidos que van emergiendo.

Skliar (2011) nos recuerda en una frase que “La decisión acerca de cómo nos encontramos con otros, siendo otros, entre otros, es educativa, política y éticamente educativa.” (p. 101) y es por ello, que nos hemos comprometido con esta forma de investigación de la que dimos cuenta en estas líneas.

Reflexiones finales

Hablar de discapacidad en el espacio universitario desde un enfoque de derechos, es una invitación a pensar y repensar la universidad pública, en nuestro caso, desde una coyuntura histórica cargada de tensiones y desafíos. Nuestras opiniones apuntan a un debate político, de visiones, de posiciones, de contradicciones.

Más que un fin, queremos brindar a nuestras reflexiones el lugar de nuevos comienzos desde los cuales vayamos encontrando nuevas pistas que nos posibiliten otros lentes, otras visiones para enriquecer lo que fuimos hallando hasta este presente.

El neoliberalismo impone la norma en los cuerpos saludables y productivos, rentables e individualmente exitosos. En consecuencia, el capacitismo se vuelve una categoría central como contracara a parámetros normalizadores que siguen asumiéndose como naturales.

Consideramos que situar la categoría capacitismo como centro de la escena es una forma novedosa de abordar la realidad. Una realidad que debe ser narrada e interpretada por sus propios protagonistas, sin intermediaciones para poder dar cuenta del sinfín de singularidades que desde sus experiencias van asumiendo.

Referencia bibliográfica

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Editorial: Paidós.
- Danel, P., Martins, M y Sala, D (2021) Discapacidad desde los giros narrativo, corporal y afectivo en ciencias sociales en A. Perez y A.Rapanelli (Comp) *Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales*, Ediciones CELEI.
- Fantoni, M. (2022). *Discapacidad y Educación Superior. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes con discapacidad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan* [Informe final beca de investigación CICITCA. Universidad Nacional de San Juan].
- Ferrante, C; y Ramacciotti, K. (2021). Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje sociohistórico. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. N°13.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5107/5308>
- Ferreira, V. A. M. (2023). *La ideología capacitista. Anamorphosis de la exclusión social*. Editorial: Estudios Sociológicos.
- Gesser, M.; Block, P.; y Guedes de Mello, A. (2022). Estudios Sobre Discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios Revista de Investigación Social*, 19(49), 217-240. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.924>

- Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Haraway, D. J. (Cátedra) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.924>
- Maldonado Ramírez, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*, (52), 49–59. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a3>
- Marcha a Casa Rosada contra los fuertes recortes de Milei al sector de discapacidad (2025), Nueva Ciudad. <https://www.nueva-ciudad.com.ar/notas/202503/55824-marcha-a-casa-rosada-contra-los-fuertes-recortes-de-milei-al-sector-de-discapacidad.html>
- Muñoz Rubia, I, (2021). *Discapacidad y Universidad: Experiencias, voces y sentires acerca de las situaciones de discapacidad vivenciadas por estudiantes de la UNSJ* [Informe final beca de investigación CICITCA. Universidad Nacional de San Juan].
- Pérez, A. (2024). Educación y discapacidad. La inclusión como problema. *Voces de la educación: Retos actuales de la educación inclusiva*, 7(17), 43-70. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/728>
- Polo, D. (2022). Transitar la discapacidad, desplomar la corporalidad. Estrategias artísticas para una narrativa de la discapacidad a través de la intimidad, la vulnerabilidad y los afectos. *Index, Revista De Arte contemporáneo*, 7(13), 100–118. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i13.475>
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de la narrativa en investigación: epistemologías en Quintero Mejía, M. Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Editorial: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf
- Skliar, C (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Editorial: Miño y Dávila.
- Toboso Martin, M. (2017). Capacitismo. En R. L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *en Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp 73-81). Editorial: Bellaterra.
- Venturiello, M. (2017) Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina. REDIS. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 149-169. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/327>

TRAYECTOS: Construyendo educación desde la experiencia estudiantil

Maximiliano Guerra
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

Como estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, participo en relatos de experiencias. Permitiendo observar cómo las diferentes situaciones se complementan para construir un trabajo significativo, en el contexto social. Este escrito presenta un recorrido por las distintas iniciativas y labores, que se desarrollaron con el objetivo de facilitar el acceso de estudiantes al conocimiento, adoptando una perspectiva de taller que valora el aprendizaje individual y colectivo, y que promueve la apropiación de herramientas para la construcción del saber. En este marco, la educación es concebida y ejercida como un derecho fundamental.

TRAYECTOS vincula los roles sociales, que se desarrollaron en cuanto al papel de tutores y estudiantes adjuntos en algunas materias de nuestra carrera, y en otros espacios externos a la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), donde se gestaron vínculos, en torno a la educación, como programas y redes de apoyo. Ejerciendo y promoviendo la educación como un derecho; para lo cual hay que poner el cuerpo como: estudiante, tutor, adscripto, en proyectos de extensión, programas de apoyo; etc. También es importante destacar que todo este recorrido es posible gracias a la oportunidad de estudiar en la universidad pública, que brinda herramientas para el desarrollo personal y laboral de tutores, y estudiantes adjuntos de las diferentes cátedras.

Ser estudiante de Ciencias de la Educación no es sólo una responsabilidad personal y académica, es un compromiso social con la comunidad, es un constante desafío y es sobre todo un gran aprendizaje. En esta presentación comparto algunas de las experiencias de trabajar para sostener y acompañar trayectorias de estudiantes del secundario y de ingresantes a la UNSJ en las carreras de Ciencias de la Educación, de la que estoy orgulloso de pertenecer.

Descripción

A continuación, se expone un recorrido de experiencias socioculturales de trabajo; que comienzan en el 2019 con PIO (Programa de Igualdad de Oportunidades) en la asociación civil AEqualis Cultura Diversa. Luego acompañando cátedras de Ciencias de la Educación, desde el 2020 a 2022 con los trabajos en la FFHA y en 2022 al 2024 en la Dirección de Juventudes, transformando las experiencias en una política pública.

PIO 2019: Este recorrido empieza por la asociación civil AEqualis Cultura Diversa de la provincia de San Juan; la cual trabaja en la construcción de una cultura plural, diversa e inclusiva a través de un enfoque multidisciplinario, abarcando las áreas de diversidad sexual, salud, educación y arte para desarrollar un mensaje de concientización y promover un cambio social. Aquí construimos un dispositivo “PIO”, que consistía en brindarles a estudiantes, que eran parte de la población sexodiversa de la provincia y que estaban terminando sus estudios secundarios en los planes FiNES I y II, a acceder a clases de apoyo para sus estudios. Este se vió interrumpido por la pandemia COVID-19 y siguió después en 2021 y 2022 para apoyar a les estudiantes con las guías de cada materia.

Tutorías del 2020 en la FFHA-UNSJ: En contexto de Pandemia, hicimos grupos de whatsapp donde se conversaban las inquietudes de les estudiantes ingresantes, a través de videollamadas, en el taller de lectura donde teníamos encuentros con los textos académicos y un poco de cercanía a la que se podía llegar desde ese espacio. Allí se trabajó sobre la vida universitaria, las lecturas y relecturas de textos afines, cómo armar resúmenes u organizar ideas de textos; en esquemas y mapas conceptuales. También acercando nuestras vivencias en cuanto a ordenarse e ir revisando material de estudio y cronogramas de trabajos prácticos y evaluaciones.

Antropología Cultural 2020: Seguimos articulando con el taller de lectura que se nombró arriba, dictado en el primer año de Ciencias de la Educación y en el segundo año de la carrera de Filosofía (prof. y lic.). El mismo se llevó a cabo en un aula virtual universitaria, la plataforma BBB (Blue Big Bottom); y mantuvimos comunicación a través de grupos de whatsapp, de estudiantes de la materia y el equipo de cátedra. En el taller, las actividades que se realizaban eran orientadoras para hacer frente a un texto universitario, enfatizando en los conceptos de autor; en la mirada de la cátedra sobre determinado temas y la extracción de ideas principales de cada párrafo. Para luego realizar una construcción propia, de un mapa mental; conceptual o esquema integrador, basándonos en el texto. Se empezaba con una primera lectura a través de títulos; subtítulos; paratextos; ideas y saberes previos, para luego charlar sobre lo leído con las propias vivencias y así lograr acercar al texto a cada realidad estudiantil. Por último, se realizaba la producción propia de cada estudiante.

Los efectos en las prácticas de lectoescritura en los estudiantes, incluyen la creación de espacios y estructuras en los cuales ir anclando nuevos conocimientos y también crea comunidad, ya que en cada encuentro el compartir conocimiento genera lazos y vínculos con un otro igual a mi, y un otro distinto.

Antropología Cultural 2021: Esta vez en el aula física de la FFHA, nos encontramos con una realidad, donde la pandemia había transformado a la universidad

en un territorio más hostil; individualizado y atravesado por nuevos horarios que alteraron la cotidianeidad de los estudiantes, provocando que algunos no regresaran a la facultad, lo que convirtió a estos espacios en un nuevo "colador social". Las plataformas educativas, los dispositivos móviles y las computadoras se convirtieron en las ventanas abiertas de nuestros hogares y espacios personales, lugares que antes estaban separados de las aulas. Frente a esta realidad, algunos estudiantes no tuvimos la participación que teníamos en la clase presencial, y el conocimiento, en vez de llegar a todos, se volvió distante.

Durante el período mencionado, asistimos a las clases en un año de transición de la virtualidad a la presencialidad, y aporté mis conocimientos en cuanto a la utilización de recursos tecnológicos, en la búsqueda de material audiovisual y edición de los mismos para distintas actividades. En ese contexto, se logró unir lo trabajado en AEqualis y el taller de lectura, con el tema "Interseccionalidad: Género, racismo e identidades", a través de un equipo a cargo del Taller de Lectura, propuesta pedagógica extraáulica de la cátedra, preparamos el tema a explicar en clase, junto a Fátima Usair compañera, adscripta de la cátedra. El tema estaba dentro de "Modernidad, colonialismo y crisis: Siglos XV-XIX", en la Unidad N° 3 del programa. Para concluir la clase y visualizar la interseccionalidad en nuestra propia vida, realizamos una actividad de encontrarnos atravesados entre privilegios y opresiones.

En cuanto a la formación docente en las clases, pudimos compartir un espacio con el equipo de Cátedra de Antropología Cultural, los detalles, los debates y la participación colectiva, lo que resultó en un ambiente de trabajo ameno y fructífero, dónde éramos parte de las clases y de la construcción de conocimientos. La planificación y el orden establecido, en los tiempos previstos de clases contribuyeron a la coordinación del trabajo de la cátedra, y tuvimos un gran semestre como equipo; como estudiantes y futuros docentes, celebrando siempre que existan estos espacios y que se sostengan en el tiempo. A su vez, se planteó la aspiración de que en el futuro, exista la figura de "ayudante alumno" institucionalizada en más cátedras, para que la formación en docencia tenga un carácter más formal, en tanto y en cuanto a formas de hacer docencia se refiere.

Sociología General 2021: En este espacio, el rol de estudiante adjunto consistía en asistir a las clases presenciales en las que colaboramos con los espacios prácticos del cursado, formando parte del equipo a cargo del Taller de Lectura (también implementado aquí). Se mantuvo la misma idea de cursos anteriores, pero con un andamiaje menor para fomentar la autonomía en estos estudiantes, que ya habían sido acompañados en el ingreso y en el primer semestre y ahora se esperaba que se desarrollaran con mayor independencia dentro de la universidad. También para fines

del cursado, en las clases aportamos en aclaraciones, ejemplos y relaciones vinculados a las temáticas trabajadas. Además, se trabajó de forma asincrónica, proporcionando material en las aulas virtuales para facilitar el acceso a las lecturas.

“TRAYECTOS” como Programa. En base a las experiencias mencionadas anteriormente, y la militancia en DDHH y educación; es que se creó la oportunidad de plasmar todo eso en un programa denominado *TRAYECTOS*, una red para estudiantes con el propósito de garantizar el derecho individual y social a la educación, atendiendo particularidades en las clases uno a uno, del día a día; en actividades socioculturales, que se crearían en diferentes proyectos dentro de este programa. Este paso de proyecto a programa se concretó en la Dirección Provincial de Juventudes en el 2022, donde laburamos en la gestión del anterior gobierno de la provincia de San Juan, el cual ofrecía espacios, herramientas, coordinaba con otros entes gubernamentales y apoyaba la educación desde el rol de acompañar como agentes sociales, a las juventudes sanjuaninas.

En el marco de comprender a la educación como un derecho que se sostiene a través de políticas públicas, se llevaron a cabo actividades orientadas a dicho sector, las mismas se sustentaban en que los acercamientos con cada joven o grupo de jóvenes, favorecen el diálogo entre las instituciones públicas y su territorio; ayudando a mejorar el rendimiento escolar; a contar con un espacio de confianza y contención dentro de las instituciones; y a reducir brechas culturales debidas a la economía de las personas frente a los estudios y acercamientos a la cultura, en diferentes etapas de su vida. A continuación, se comparte la fundamentación del proyecto:

La Ley N° 26.206 (Ley de educación Nacional, 2006) regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional, y los Tratados Internacionales incorporados a ella; dice que:

“..la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”

Es entonces que sumamos esfuerzos como comunidad educativa, para tratar a la educación como una prioridad, debemos cuidar, defender y posibilitar que las trayectorias educativas continúen en los diferentes niveles dentro del sistema educativo, aunque en el nivel superior no sea obligatoria. Que al entrar en la universidad, cada sujeto se establezca como estudiante; y egresar de la misma no sea una tarea titánica, sino un trayecto de disfrute en la vida social de cada persona y una aproximación, bastante cercana, a la vida profesional; donde se desarrollará luego.

El propósito que guiaba la idea era pluralizar la educación, es decir, que estudiantes de cualquier escuela y de cualquier estrato social provincial, tuvieran acceso a la educación desde una mirada puesta en el educando; como este aprende; cómo construye conocimiento en apuntes y mapas mentales que le ayudan a establecerse como estudiante; qué cosas les hacen autónomos; y qué despierta su deseo de aprender. Generalmente, estas acciones se llevan a cabo en institutos de apoyo, y se buscaba implementarlas en el ámbito público.

El programa fue tomando forma a partir del trabajo grupal en la asociación civil AEqualis Cultura Diversa, en las diferentes reuniones que tuvimos referidas a la educación desde el estudiantado activo en la FFHA y en los encuentros de estudiantes en carreras afines. Entre las actividades realizadas se incluyeron encuentros educativos y culturales, campamentos y reuniones que contemplaron la formación educativa y social. Además, se llevó a cabo una pintada de la unión vecinal del Club San Roque y Doncel en el departamento Rivadavia con juventudes del mismo departamento; para promover la apropiación de lugares comunes y la participación activa en comunidad.

En el mes de Julio de 2022 se iniciaron las clases de apoyo escolar en la dirección de Juventudes. En esta instancia se inscribieron 580 estudiantes aproximadamente, pero la asistencia entre julio y agosto fue de sólo 275. Este trabajo estuvo a cargo de personas con experiencia previa en el apoyo a jóvenes en sus trayectorias educativas y su predisposición a la construcción colectiva del conocimiento. Otras actividades socioculturales creadas dentro del programa incluyen encuentros educativos y culturales, y reuniones sociales.

En el documento del *I Encuentro Bienal de Divulgación Científica en Educación*, se encuentra la frase: “Transitamos momentos sociales en los que se vuelve imperioso recuperar lo trabajado, identificar las fortalezas del campo y asumir nuevos desafíos”. Con este espíritu, “*TRAYECTOS*”, retomando las políticas públicas de San Juan y de las categorías teóricas de Terigi, se enfoca en los nuevos desafíos y en la consecución de las metas propuestas, en relación con los derechos humanos en la educación. Para lograrlo, es necesario considerar las necesidades de los sujetos dentro del sistema educativo y la estructura del sistema que los alberga. Debido a que [...]define, a través de su organización y sus determinantes, lo que se denomina trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2007, p. 2).

Sin embargo, esta visión ideal del sistema no tiene en cuenta que la experiencia de cada estudiante es única y personal, un camino que se construye en interacción con otros a lo largo de una etapa vital significativa. A medida que avanzan en sus estudios,

este trayecto individual se vuelve más complejo y se moldea constantemente por la dinámica de los grupos, las particularidades de cada materia y los diversos espacios donde el estudiante participa activamente, tanto individual como colectivamente. Estos espacios se ven influenciados por las circunstancias personales de cada universitario, ante las cuales a menudo es necesario buscar respuestas o soluciones conjuntas para sostener sus trayectorias educativas. Esta búsqueda colectiva se nutre de la experiencia de personas idóneas que ya han recorrido este camino, quienes pueden ofrecer herramientas, consejos y conversaciones valiosas sobre la vida universitaria.

La participación en los trayectos de acompañamiento, permite considerar a aquellos estudiantes que son la primera generación de su familia en la universidad. En estos casos, esta propuesta es crucial, ya que orienta, diversifica y crea identidades de pertenencia al ámbito universitario. Por lo tanto, con la convicción de que la educación debe llegar a todas partes y del rol de estudiante guía, en las trayectorias educativas de sus compañeros/as y el hacer docencia, es que se trabaja en una forma de concebir, vivir y de habitar la educación; que promueva instancias de acercamiento a los conocimientos, desde lo individual y lo social. Esta forma, también la pensamos sostenida en el tiempo, en donde las personas avanzadas en cada carrera, crean espacios de diálogo; de interacción y construcción de conocimientos, que reflejan el derecho a la educación de calidad para la justicia social de todos los estudiantes. Generando así, espacios para que la voz de los sujetos educativos se haga presente, constituyendo un escenario de actuación de jóvenes sanjuaninos, en contexto sociohistórico-cultural; situado en la institución universidad y todo lo que ello conlleva.

El programa también participó de encuentros a nivel nacional y provincial, como el de Extensión de la UNSJ, del ENCECE y de discusiones con grupos sociales de la provincia que lograron enriquecerlo; y ahora del Bienal de Educación I, con el fin de difundir los logros alcanzados con convicción y voluntad política; con personas que hayan tenido experiencias en el campo y conocimientos pedagógicos que ponen al educando como centro y actor principal de esas construcciones de conocimiento.

Se obtuvieron resultados varios en los primeros proyectos presentados dentro del programa Trayectos, entre ellos: la creación y apropiación de espacios sociales; estudiantes empoderados que dieron a conocer a sus tutores que, la posibilidad de dialogar uno a uno sobre las problemáticas al enfrentar una tarea educativa, facilita la comprensión del tema y se aprende desde lo colectivo en un contexto distendido y adaptado a cada persona, el fomento del diálogo pedagógico y la mejora del rendimiento escolar y la formulación de políticas públicas que promueven instancias de acercamiento a los conocimientos de una forma particular y sostenida en el tiempo.

“TRAYECTOS” y su participación en “ENCECE XVI 2023 Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Ciencias de la Educación - Facultad de Ciencias de la Educación, UNER en el **EJE TEMÁTICO 2: Lo público y los saberes**”:

La participación en este encuentro, con el intercambio de ideas y debates con estudiantes de todo el país y a nivel local, enriqueció la perspectiva y el posicionamiento de *TRAYECTOS* hacia una interacción con el territorio y con otros profesionales de la educación; con el objetivo de que el programa pueda responder a cada una de las diversas necesidades de los estudiantes. En el transcurso de este proceso, se entendió que la producción de conocimientos se construye a partir de la interacción entre sujetos, contextos y prácticas. Desde esta perspectiva, se asumieron enfoques que buscaron superar los hechos educativos desde un prisma técnico, lineal y unidireccional y, en consecuencia, rompimos con la idea de otorgar al conocimiento un papel puramente instrumental en la resolución de problemáticas educativas. Además, se consideró fundamental promover espacios de diálogo amplio y plural entre investigadores/as, docentes, estudiantes y becarios/as, con la convicción de que esto contribuye al fortalecimiento de la comunidad académica y multidisciplinar del campo educativo.

Conclusiones

En tiempos socio históricos convulsionados y con diversas condiciones de habitar las aulas y los conocimientos; se considera necesaria la presencia de la figura de estudiante tutor y estudiante adjunto en las cátedras; para guiar y sostener las trayectorias educativas de nuestras y nuestros compañeros/as de carrera. Para acompañarlos en aquellos primeros años, donde nos vamos vinculando con aquello que llamamos facultad y todos sus aspectos, rincones y agentes a los que podemos acudir en caso de necesitarlo; entendiendo que el periodo de adaptación a esta nueva etapa, es diferente en cada persona y por lo tanto también sus necesidades. En este sentido, la ayuda de alguien que ya haya pasado por esta experiencia, y pueda brindar las herramientas que pudo conseguir en su propio recorrido académico. Asimismo, a partir del diálogo con docentes y estudiantes avanzados, respecto de sus experiencias en acompañar a estudiantes; se infiere que el rol de tutor durante toda la carrera, sería el agente idóneo para identificar y acompañar momentos educativos; independientemente de los años que cursan los estudiantes con el fin de responder a las diversas necesidades que puedan surgir o buscar soluciones en conjunto.

Retomando las palabras de Terigi es importante pensar que:

“Los maestros estamos formados con un modelo que apunta a enseñar las mismas cosas, al mismo tiempo, a todos y que tiene muchas dificultades para generar situaciones que permitan a quienes ya lograron ciertos aprendizajes seguir

profundizándolos, mientras uno se puede detener a trabajar con más cuidado con aquellos que están experimentando algún problema. No hemos desarrollado modos de colaboración entre los chicos –que en otros sistemas educativos del mundo se ponen en práctica– y en cambio promovemos actividades y resultados de aprendizaje individuales...

Entonces además de la formación de los docentes, también debe haber producción de conocimiento pedagógico, acompañando las experiencias de las escuelas, sistematizando aquello que está funcionando; de manera que ese saber producido localmente por los maestros que logran encontrar soluciones a las situaciones de aprendizaje se pueda extender, hacer disponible para el resto de sus colegas". (Terigi, 2023, pág. 13)

Asimismo, Rinesi reflexiona sobre las implicancias de asumir a la formación superior como un derecho individual y colectivo. "La educación sólo es de calidad si es una educación para todos", sostiene.

"La universidad, que es una institución muy antigua en Occidente, nunca se pensó a sí misma como una institución encargada de garantizar nada que pudiera conceptualizarse como un derecho universal. Más bien se pensó como lo que fue: una máquina de fabricar elites. Preguntarnos qué es garantizar ese derecho a la universidad nos exige preguntarnos quién es el sujeto de ese derecho. Y a mí me parece que ese derecho puede ser pensado como teniendo un titular individual –los ciudadanos que quieren ejercer su derecho a estudiar una carrera universitaria– y al mismo tiempo como el derecho de un pueblo como sujeto colectivo a beneficiarse de lo que la universidad sabe e investiga. Y como derecho individual es importante representárnoslo no sólo como el derecho que tienen los ciudadanos a entrar a la universidad, sino como el derecho a tratar de entrar y entrar, a tratar de aprender y aprender, a romperse el alma estudiando y avanzar en sus estudios, a terminarlos en un plazo razonable (Rinesi, 2015, párr. 3).

[...] Tenemos que ser capaces de generar los estímulos morales, políticos y, si es necesario, materiales para que los colegas en los que el Estado argentino gastó mucho dinero para calificar den a esos estudiantes las mejores clases que puedan dar en lugar de suponer que ese es un favor que les hacen de tanto en tanto, o que lo puede hacer el docente JTP, mientras ellos continúan su loca carrerita hacia la nada" (Rinesi, 2015, párr. 11).

A partir de estas ideas, se reafirma la idea de que hay que sostener las prácticas desde el lugar que ocupemos. Estas perspectivas sobre cómo mejorar la educación no son descabelladas, sino que buscan dar sentido al sistema, haciéndolo más orgánico, humano y social. En este sentido, la sistematización de las prácticas de apoyo que sostienen estudiantes avanzados a través de lo que se llama tutorías o estudiantes adjuntos en las cátedras, también estudiantes guía en otras facultades de nuestra UNSJ, representa una forma en que el cuerpo estudiantil, puede contribuir a humanizar este sistema que nos atraviesa, nos contiene, nos hace parte y también nos interpela.

En estos nuevos momentos, donde el estudiantado se reformula, y se reactiva preguntando quienes somos y qué educación queremos frente a la avanzada neoliberal; experimentamos como estos cambios también nos influyen; en generaciones ha ido mutando a ser más pasivo, frente a las instituciones, posiblemente debido a la desconfianza en ellas y, por extensión, en la política, al no ver satisfechas sus necesidades como sujetos sociales. Por lo tanto, se plantea la necesidad volver a las bases; conocer a los estudiantes en su conjunto, al que nos enfrentamos hoy para transmitir conocimientos, revisar críticamente las prácticas y readaptarlas, lo cual implica un proceso que requiere tiempo, espacio y un cuerpo social. Es fundamental comprendernos a nosotros mismos desde los grupos y las instituciones en las que estamos insertos, como estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y como sujetos sociales que nos debemos a nuestra sociedad y a nuestra generación.

Las experiencias mencionadas representan un recorrido, pero también un gran desafío de construir nuevos espacios que se respalden en marcos legales. *TRAYECTOS* surge con esa necesidad de ser herramienta para el (re)conocimiento y la (re)construcción de derechos para estudiantes; en todos los niveles donde se pueda aplicar. El programa se plantea como un espacio abierto a ser readaptado y como un punto de partida, para seguir pensándonos como constructores activos de nuestras carreras, en nuestros propios lugares educativos y de acción en sociedad de esta NUESTRA CASA DE ALTOS ESTUDIOS.

Referencia bibliográfica

- Rinesi, E. (2015, 7 de julio). *La universidad es un derecho*. Página 12.
<https://www.spanishdict.com/translate/sigue%20estando%20disponible%20este%20articulo%3F>
- Terigi, F. (2023, 10 de noviembre). Tenemos un serio problema con la calidad de la educación. *Revista Otras Voces en Educación*.
<https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/150080>

Terigi, Flavia. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*.
<https://sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>

Proceso de habilitación y rehabilitación auditiva en los alumnos con equipamiento protésico, que concurren a Escuelas de Educación Especial para sordos en la Provincia de San Juan

Campi María Renata
Güell Luciana Vanesa
Mena Ingrid Kareem

ISFD Profesorado de Enseñanza Superior Monseñor Dr. Silvino Martínez

Introducción

El avance de la tecnología y la posibilidad cada vez mayor de un equipamiento auditivo temprano en el niño diagnosticado con sordera, nos llevó a investigar cómo era la implementación y el tipo de rehabilitación auditiva que recibían los alumnos equipados que concurrían a las EEE para sordos de la provincia de San Juan.

El lograr conocer y valorar la importancia que tiene la habilitación y la rehabilitación auditiva por parte del docente de Educación Especial y el Equipo interdisciplinario que acompaña al niño de manera integral, permitirá una intervención óptima para el desarrollo lingüístico y educativo de quien asiste a las escuelas de educación especial de la provincia.

Lo anteriormente expuesto es lo que motivó a realizar esta investigación, que se desarrolló durante el año 2023 por las docentes: Van der Horst Silvina, Campi Renata, Güell Vanesa, Jiménez Laura, Mena Kareem y Ferra Cristina del profesorado Silvino Martínez.

En lo concerniente a los objetivos de la investigación propuestos, el objetivo general de la misma fue analizar cómo se implementaba la metodología del proceso de rehabilitación auditiva en niños sordos con equipamiento auditivo en las EEE. Los objetivos específicos fueron: detectar qué tipo de rehabilitación auditiva recibían los alumnos sordos con equipamiento auditivo; identificar qué beneficios conllevaba la rehabilitación auditiva en el proceso de enseñanza aprendizaje; explorar la vinculación entre los profesionales, docentes y las familias en la rehabilitación auditiva y; proporcionar los aportes de este estudio a la formación de los profesores para Sordos y a profesores de escuelas asociadas.

Desarrollo del problema

Para el abordaje de esta temática fue necesario definir ciertos conceptos centrales, el primero de ellos es el de discapacidad. Siguiendo a la Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad (2006), se entiende por personas con discapacidad a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o

sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Art.1). La discapacidad aparece como resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la sociedad.

Un tipo de discapacidad es la auditiva, cuyo concepto se ha ido modificando a través del tiempo. Actualmente, podemos resaltar en el ámbito de la medicina que la Organización Mundial de la Salud (2018) la define como:

“El estado en el que se encuentra una disminución en el funcionamiento auditivo, teniendo como consecuencia de esto una dificultad para percibir, especialmente, la intensidad y el tono del sonido, llegando a alterarse de manera intensa la capacidad de aprendizaje lingüístico” (p 2).

Asimismo, es necesario agregar que existen distintos tipos de pérdidas auditivas, y estas dependen de dónde se encuentre ubicada la lesión dentro del órgano del oído pudiendo ser: conductiva, perceptiva o mixta. Por otro lado, según el grado de pérdida puede ser: leve, moderada, severa y profunda. Las hipoacusias perceptivas severas y/o profundas son aquellas que condicionan el “desarrollo lingüístico”. Este, se ve afectado dependiendo del momento de aparición de la sordera (prelingüística o post lingüísticas) y de acuerdo al equipamiento auditivo oportuno en tiempo y forma (Rivera Rodríguez, 2003).

Por su parte, por equipamiento auditivo se entiende a todo dispositivo electroacústico que permita potenciar los restos auditivos de la persona. Entre ellos se encuentran:

- Los audífonos, que son dispositivos externos de uso personal que captan la señal sonora a través de un micrófono, donde la procesan y amplifican para hacerla llegar al paciente de forma que pueda ser mejor percibida por su capacidad auditiva. Existen diferentes tipos y estos deben estar perfectamente adaptados a las características de la pérdida auditiva;

- El implante coclear, es un dispositivo electrónico implantable que transforma las señales acústicas en señales eléctricas. El mismo consta de dos partes: una parte externa que es el procesador del habla, y una parte interna (receptor y electrodos). Esta última se coloca mediante una intervención quirúrgica donde se introducen en la cóclea los electrodos que sustituyen las células ciliadas dañadas. Así las señales acústicas, son captadas por el procesador y enviadas a los electrodos, donde se transforman en señales eléctricas y son remitidas a través del nervio auditivo, hasta los centros cerebrales auditivos, para procesar y comprender la información

acústica. El implante se reserva para pérdidas perceptivas neurosensoriales, severas o profundas que no pueden obtener beneficios significativos del uso de audífonos.

La finalidad que persigue el equipamiento auditivo oportuno y a una temprana edad, es habilitar el canal auditivo para el desarrollo del lenguaje oral. Asimismo, este debe ir acompañado de una terapia de estimulación correcta y un seguimiento auditivo. Es por ello, que en la educación del niño es imprescindible llevar a cabo un trabajo en equipo en el que todos tienen un importante rol: los profesionales de la audición y la palabra cubren aspectos técnicos que sólo a ellos corresponden, la familia y la escuela son los encargados de facilitar su vivencia de persona sorda dentro de la normalización, de hacer operativos los logros conseguidos, de hacerle sentir y experimentar además, que esos logros mejoran su calidad de vida (Ramos Bárcena, 2013).

En cuanto a la intervención para lograr el desarrollo lingüístico, se conocen los siguientes términos:

- Estimulación auditiva: se utiliza en las primeras etapas del desarrollo (Prelinguales 0-3 años). El objetivo de este programa de estimulación auditiva es conseguir utilizar el canal auditivo en las mejores condiciones de funcionalidad.

Mediante la terapia auditivo-verbal, se busca conseguir que a través del canal auditivo se adquiera el lenguaje oral. Es decir, que el niño pueda aprender a utilizar la audición para comunicarse verbalmente y emplear el canal auditivo para la decodificación y para el monitoreo de sus producciones (Estabrooks, 1994).

- Rehabilitación: este concepto se utiliza para la recuperación del lenguaje ante una situación de pérdida auditiva, como es el caso de las sorderas Postlinguales (a partir de los 6 años) y de tipo progresivo. En los que se trata de volver a habilitar el canal auditivo, sea a través de ayudas técnicas o el implante con un trabajo de entrenamiento organizado de las habilidades auditivas.

- Habilitación: se utiliza para indicar una situación particular, niños con sorderas Pre y Perilinguales (menores a 3 años) que acceden tardíamente a una experiencia auditiva a través de un implante coclear o de audífonos. Estas personas, están en situación de aprender a utilizar la información acústica de los sonidos del habla como complemento de la lectura labio facial, para mejorar la comunicación, las características de la voz y la inteligibilidad de su habla (Furmanski, 2003).

Respecto a lo que se entiende por Educación Especial, la misma es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades. Esta se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N°26.206. Además, la Educación Especial

brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común (Nieto, 2007).

En cuanto al enfoque teórico metodológico de la investigación, de acuerdo a la complejidad y la naturaleza del tema que estudiamos, y siguiendo los objetivos planteados, es que se recurrió a una estrategia predominantemente cualitativa. Asimismo, contemplando la población en estudio -personas con discapacidad auditiva que asistían a las EEE de nuestra provincia-, es que recurrimos a una estrategia de investigación flexible. Esto se contempló en los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron para la investigación y en la recolección de la misma.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, destinada a directivos de ambas escuelas, y para algunos docentes. También se utilizó un cuestionario drive que se compartió el link y que fue llenado por docentes de Educación Especial y docentes de especialidades de las dos escuelas, además se realizaron observación de clases y observación en los distintos espacios escolares. Esto último, solo fue posible relevar en la Escuela José A. Terry, ya que en la Bilingüe no se pudo coordinar el asistir para poder realizar la labor.

Algunos de los resultados hallados, en la recolección de la información fueron:

En la *Escuela de Educación Especial José A. Terry* cuando se consultó en referencia a la cantidad de alumnos equipados, nos mencionaron que eran diecinueve (de los cuales diecisiete alumnos, pertenecían al turno mañana, y dos al turno tarde) y el tipo de equipamiento que tenían eran: audífonos e implante coclear. En relación con sí contaban con un profesional y un espacio destinado para la rehabilitación de los alumnos, mencionaron que sí contaban con los mismos. El inconveniente se presentaba ante la reiterada ausencia de la profesional a cargo de dicha labor, que llevaba tiempo presentando diferentes partes médicos y que por problemas administrativos no podrían disponer de un suplente que pudiera llevar a cabo la tarea de rehabilitación que los alumnos.

Respecto a la presencia de una fonoaudióloga en la institución, disponían de la misma pero su función no era hacer un abordaje del niño, sino que, dentro del gabinete, una vez detectada alguna dificultad del lenguaje y/o aprendizaje, se derivaba a los chicos al Gabinete Central para la evaluación de los mismos.

En la *Escuela Bilingüe* la cantidad de alumnos equipados -con implantes y/o audífonos- eran veinte. Respecto al espacio destinado para la rehabilitación auditiva, hicieron alusión de que contaban con uno en la institución, destinado exclusivamente para la reeducación vocal/acústica. Quién llevaba a cabo la mencionada labor era una docente de la institución y se realizaba dos veces por semana, en el mismo turno de trabajo.

Desde el espacio de terapia auditiva verbal, nos informaron que proporcionaban algunas estrategias para que los docentes pudieran aplicarlas en el aula. Asimismo, la escuela, también contaba con pocos alumnos que recibían rehabilitación profesional fuera del establecimiento.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y de acuerdo a la voz de los actores, arribamos a las siguientes conclusiones:

Se observa una escasa formación, conocimiento, e implementación de estrategias en la rehabilitación auditiva en los niños sordos, con equipamiento auditivo en las EEE para sordos de la provincia de San Juan.

Esto se refleja en la ausencia de implementación de un plan de trabajo que contemple la rehabilitación auditiva, como así también, en la carencia de un profesional que realice continuamente dicha labor, quien trabaje de manera conjunta con otros profesionales y docentes, para poder llevar estrategias adecuadas, tanto al aula como al entorno familiar dándole así la continuidad necesaria al trabajo realizado.

La mayoría de las familias no tienen acceso a las estrategias de rehabilitación desde la escuela y tampoco pueden acceder a las mismas de manera privada por su situación económica. Lo que dificulta el avance del lenguaje y del aprendizaje en los niños con pérdida auditiva con equipamiento.

Respecto a los beneficios que conlleva la rehabilitación auditiva en los alumnos, solo pocas personas pudieron diferenciar los avances de aquellos que realizan la rehabilitación auditiva de los que no, esto se relaciona con la falta de implementación del plan de rehabilitación señalado anteriormente.

Por su parte, quienes reconocen los beneficios de la rehabilitación, resaltan que se visualizan avances en el desarrollo del lenguaje, y con ello en el aprendizaje escolar.

En relación a la actualización profesional, se evidencia interés de los actores consultados por seguir formándose en nuevas metodologías de rehabilitación.

Asimismo, de la investigación realizada se infiere la ausencia de articulación en el trabajo entre Salud y Educación, además de la falta de trabajo en red escuela, familia, institutos de formación.

Referencia bibliográfica

Diamante G. y otros. (2020). Rehabilitación Auditiva Post-Implante coclear. *Revista FASO*.

Estabrooks, W. (1994) *Práctica Auditiva-Verbal: hacia la audición y el lenguaje para los niños con pérdida auditiva de hoy*. Traducción y Adaptación Teresita Mansilla,

- Fga. LSLS, Cert. AVT. Documento publicado en http://integracion.implantecoclear.org/PDF/Integracion80_Practica_TAV.pdf (Visitado el 12/10/2021).
- Furmanski, H. (2003) *Implantes cocleares en niños. (rehabilitación y terapia auditiva verbal.*
- Gutiérrez Fernández, A. (2007). El futuro de la educación del sordo. Y mientras algunos retos, necesidades y demandas del presente. *Psicología Educativa*. Vol 13. Núm 1. Documento publicado en <https://journals.copmadrid.org/psed/art/42a3964579017f3cb42b26605b9ae8ef> (Visitado el 12/10/2021).
- Mangranédoya, I. (1998). Orientaciones para la estimulación auditiva en niños con sordera profunda. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Vol. 18, Nº 2. Documento publicado en <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460398756803> (Visitado el 12/10/2021).
- Monsalve González, A y Núñez Batalla, F. (2006) *La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos*. Los programas de detección precoz en la infancia. Vol. 15 Nº1. Documento publicado en https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000100002 (Visitado el 12/10/2021).
- Nieto de García, A M. (2007). Ley de Educación Nacional: Oportunidad y Desafíos. Consudec.
- Rivera Rodríguez, T (2003) *Audiología. Técnicas de exploración. Hipoacusias neurosensoriales*. Editorial ARS Médica.

Prácticas pedagógicas Inclusivas en la UNSJ. La entrevista como estrategia metodológica

Carelli Silvina Marcela
Chaves Laura Alejandra
Carrizo Cynthia Analía
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente trabajo representa una línea de la investigación en curso: Inclusión educativa en la universidad. Prácticas pedagógicas en carreras de Ciencias Sociales y Ciencias Humanas de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, en contexto de pospandemia, correspondiente a la convocatoria CICITCA 2022 (2023- 2024).

Se enmarca en una línea de trabajo construida a lo largo de un itinerario investigativo que privilegia el acceso al conocimiento y la real efectivización del derecho a la educación por parte de diversos sectores sociales. En particular, seguimos sosteniendo la todavía anhelada democratización y universalización de los estudios superiores. A partir de la misma se busca conocer las implicancias de las prácticas pedagógicas en los procesos educativos inclusivos en carreras de Ciencias Sociales y Ciencias Humanas de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan en contexto de pospandemia.

La investigación está orientada por un enfoque sociocrítico en investigación educativa. Tomamos una visión dialéctica de la realidad educativa, que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman y a cuyo desarrollo contribuye.

En este sentido, percibimos a la investigación desde el compromiso con la transformación de la realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de los sujetos implicados en ella.

En virtud del proceso investigativo asumido se realizaron ateneos como instancias para habilitar la discusión y establecer acuerdos vinculados a las categorías teóricas que enmarcan la investigación (inclusión educativa, interseccionalidad, prácticas pedagógicas, justicia curricular, entre otras). En estas instancias es que se decide la utilización de técnicas de recolección de información vinculadas a encuestas, entrevistas semi estructuradas y observación participante.

Desarrollo

En esta ocasión intentaremos profundizar y desarrollar conceptualmente una de las técnicas seleccionadas para el trabajo de campo, la entrevista. Nos interesa captar al “agente socializado” que produce las prácticas y su proceso de producción, para ello abordaremos a la entrevista como estrategia de producción de información en el marco del enunciado proceso de investigación, sus ventajas y limitaciones. Cabe destacar que “la construcción social de la realidad social” también implica plantear una manera de analizar los condicionamientos sociales que afectan al mismo, tomando como punto especial la mirada al propio investigador y sus relaciones, operación que P. Bourdieu (et. al., 2002) llama “objetivar el sujeto objetivante”. Es por ello, que indagaremos sobre las condiciones de su implementación en el marco de la presente línea de investigación.

La opción metodológica asumida se basa en el supuesto epistemológico que postula que “todo proceso de conocimiento es a la vez construcción y ruptura, reflexión teórica y análisis empírico” (Bourdieu, et. al., 2002). Por ello, es que la entrevista se convierte en una técnica oportuna para profundizar e interpretar el objeto de análisis seleccionado, las prácticas pedagógicas.

La entrevista y sus características

La entrevista es una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que permite recabar datos de gran utilidad en la investigación cualitativa. Esto implica pensar en la existencia de una persona, el entrevistador, que busca obtener datos respecto de un determinado problema de investigación.

En este sentido, podemos decir que supone la existencia de la interacción entre dos o más personas, un mecanismo donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información y un entrevistador que recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta el proceso. (Tarrés, 2001, p. 66)

Según Blanchet y Gotman (1992), la entrevista es una “improvisación reglada”, ya que constituye un acontecimiento singular susceptible de producir efectos de conocimiento particulares y para el cual es necesario implementar determinada técnica para producir esos efectos de conocimiento. En este sentido los autores, consideran que la entrevista no se reduce ni a una manipulación técnica ni a un ‘encuentro’ con otro. Lo que constituye la originalidad misma de la entrevista en Ciencias Sociales es su fecundidad heurística y la interacción. No se trata sólo de ‘escuchar’ a otro sino de hacerlo hablar libremente sobre un determinado tema. Asimismo, mientras que es necesaria una aproximación social al entrevistado, es preciso crear una distancia sociológica que preserve del riesgo de caer en una entrevista terapéutica. Los autores

destacan la “neutralidad amable”, como la particularidad en relación a la posición del investigador, la misma se caracteriza por ser cercana y distante.

En este sentido, implica sostenerse en esta tensión que conjuga una posición de cercanía y confianza, al mismo tiempo que se aleja en la búsqueda de una supuesta imparcialidad.

La entrevista resulta fundamental para estudiar el desarrollo de los acontecimientos y buscar los elementos presentes en los procesos investigados. De este modo, posibilita acceder a la lógica de la acción y descubrir posibles principios de funcionamiento.

Consideramos fundamental retomar los aportes de Bourdieu (1999) al plantear a la entrevista como una relación social, que evidencia y no escapa a la violencia simbólica propia de una relación de asimetría. El autor, propone como alternativa para reducir al mínimo esta situación, establecer una relación metódica de escucha activa, intentando alejarse de la entrevista directiva propia del cuestionario.

En consonancia con ello, consideramos como condición primordial la flexibilidad suficiente para mostrarse sensibles a las peculiaridades del hecho educativo. Nos interesa captar al “agente socializado” que produce las prácticas y su proceso de producción. Realizamos el análisis, tanto de las estructuras sociales externas como de las estructuras sociales internalizadas, en las dos dimensiones antes mencionadas. Es decir, no sólo teniendo en cuenta los diferentes sistemas de relaciones objetivas, tal como se presentan en el momento del análisis, sino también cómo se han ido conformando y estructurando estos sistemas en términos de campos de posiciones sociales relativamente autónomos. “La construcción social de la realidad social” también implica plantear una manera de analizar los condicionamientos sociales que afectan el proceso de investigación, tomando como punto especial de la mirada al propio investigador y sus relaciones, operación que P. Bourdieu llama “objetivar el sujeto objetivante”.

Continuando con esta lógica, al aplicar una entrevista, adherimos a los aportes de Bourdieu que plantea la necesidad de superar “una inmersión ficticia en un medio extraño” proponiendo una *objetivación participante* que, en cambio, explore las condiciones de posibilidad, efectos y límites de la observación etnográfica

La objetivación participante (...) tiene que ver con explorar las condiciones sociales de posibilidad -y por lo tanto, los efectos y límites- de dicha experiencia y, más precisamente, del acto de objetivación en sí mismo. Esta apunta a objetivar la relación subjetiva con el objeto que, lejos de conducir a un subjetivismo relativista y más o menos

anticientífico, es una de las condiciones de la genuina objetividad científica” (Bourdieu, 2003, pp. 281-282).

Esta reflexividad tiene la ventaja, continúa Bourdieu, de preservarnos de cometer el *error intelectualista*. Al establecer una vigilancia epistemológica sobre la relación entre el investigador y su objeto de estudio permite comprender el punto de vista necesariamente escolástico que se pone en juego en la investigación y así, al demostrar sus condiciones de producción, evita el error intelectualista porque objetiva las condiciones. Finaliza planteando que

“aquello que necesita ser objetivado no es la actuación del antropólogo en el análisis antropológico de un mundo extraño, sino el mundo social que ha hecho tanto al antropólogo como a la consciente o inconsciente antropología que él (o ella) comprometen en su práctica” (Bourdieu, 2003, p. 282)

Parte de la reflexividad, consiste en objetivarnos como investigadoras en un campo social, “el campo educativo- académico Universitario” del que formamos parte y que a la vez constituye el campo de investigación propuesto.

Bourdieu, en el capítulo “Comprender” del libro *La miseria del mundo*, plantea que tanto la encuesta por cuestionario, como la entrevistas, enmascaran lo que tienen en común (aunque parezcan opuestas) *el hecho de basarse en interacciones sociales que se cumplen bajo la coacción de estructuras sociales*. Es el encuestador (investigador) el que inicia el juego y establece sus reglas, es él quien, las más de las veces, asigna a la entrevista, de manera unilateral y sin negociación previa, objetivos y usos en ocasiones mal determinados, al menos para el encuestado. Esta asimetría, continúa, se ve forzada por una asimetría social, si el encuestador ocupa una posición superior al encuestado en las jerarquías de las diferentes especies de capital, en especial el cultural. El mercado de bienes lingüísticos y simbólicos que se instituye en oportunidad de la entrevista varía en su estructura según la relación objetiva entre el encuestador y el encuestado, entre los capitales de todo tipo, y en particular lingüísticos, de que están provistos. Es aquí donde debemos reducir al mínimo la violencia simbólica que puede ejercerse a través de ella. Por eso debe intentarse establecer una relación de escucha activa y metódica.

En relación a los procesos que debe transitar el investigador y la reflexividad puesta en juego en el devenir investigativo, Diana Milstein propone profundizar en tres factores: la alteridad, el extrañamiento y la familiaridad.

El hecho de investigar prácticas pedagógicas en nuestro propio escenario de trabajo cotidiano, nos ubica en un lugar de cierta familiaridad con los sujetos, la historia

institucional, el contexto socio-temporal, la cultura institucional y las prácticas que acontecen.

A la vez, al tratarse de prácticas conocidas, en nuestra trayectoria académica hemos ido incorporando ciertos modos de leer, analizar y comprender esta realidad. Modos colectivos y culturalmente producidos de sentir, percibir y pensar como un todo. (Milstein, D. 2022, p. 14).

En este sentido, “cuestionar” e “interpelar” esta familiaridad resulta crucial. Por un lado, la elaboración de preguntas/problemas requiere que los investigadores atravesemos por la experiencia de la alteridad, afinando la escucha y la mirada para encontrar la rareza en lo que vivimos como habitual y la similitud en aquello que experimentamos como ajeno. (Milstein, D. 2022: Clase 3 La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos.) Analizar el referente empírico en términos de alteridad, supone problematizar aquellas situaciones, prácticas que antes resultaban cotidianas y que se desean confrontar, comprender, pensar con otros agentes del campo.

Asimismo, pensar en términos de alteridad, provoca la posibilidad de atravesar por prácticas de extrañamiento. Extrañarnos implica poner en duda a eso, y tratar de captar ese encuadre tal como opera en nosotros mismos y también en los otros que ven eso de manera similar. Lo que nos resulta familiar contiene una complejidad de relaciones y organización con sentido, que sólo comprendemos si producimos una distancia con nuestros propios modos de sentir, percibir y pensar, al mismo tiempo. (Milstein, D. 2022, p. 14).

No obstante, si consideramos que la situación de entrevista resulta de un intercambio entre sujetos, el que investiga y el que es investigado, es preciso considerar las particularidades del sujeto investigado o entrevistado en tanto agente activo capaz de reflexionar/se en la situación misma de la entrevista y de objetivarla.

Bourdieu (1999) señala que los encuestados al jugar con su proximidad social con el investigador, intentan más inconsciente que conscientemente, protegerse de él prestándose al juego e intentando imponer una apariencia de autoanálisis. En este sentido, el desafío de la objetivación y de la reflexividad del entrevistador implica repensar la autenticidad total del discurso del entrevistado puesto que éste en un ejercicio de autoanálisis y de resistencia a la objetivación, puede convertirse en ese personaje que esperamos encontrar y decir lo que queremos escuchar. De aquí la necesidad de la reflexión atenta y consciente del investigador.

En otra línea conceptual, y tomando los aportes de Marradi (et. al., 2007) la entrevista en profundidad es especialmente aplicable cuando se busca reconstruir acciones pasadas; estudiar representaciones sociales personalizadas; analizar las

relaciones entre el contenido psicológico personal y la conducta social o explorar campos semánticos, discursos arquetípicos de grupos y colectivos. Siguiendo lo planteado por el autor podemos ver que los aportes que realiza la entrevista al proceso de producción de información se perciben en diversos momentos de la investigación. En tanto que en las fases iniciales de un estudio resulta significativo su uso para realizar los primeros acercamientos al tema, en las fases finales el empleo de la entrevista enriquece los resultados de indagaciones cuantitativas o cualitativas, a través del contrapunto o de la comprensión más profunda de esos resultados.

Estado de avance de la investigación

En relación al estado de avance del trabajo de campo de la investigación en curso, y habiendo realizado una aproximación conceptual en relación a la estrategia metodológica seleccionada para los fines investigativos, consideramos oportuno en los párrafos siguientes dar cuenta de las diversas instancias del proceso:

- La opción de la entrevista como estrategia propicia devino de las decisiones metodológicas, a través de una construcción colaborativa y colectiva entre las docentes investigadoras del equipo.
- En relación al guión de la entrevista, se organizó en 5 dimensiones: Presentación personal y presentación de aspectos formales del espacio donde se desempeña (Cátedra), Caracterización de estudiantes, Relación y vínculo institucional, Práctica pedagógica, Inclusión educativa y atención a la diversidad.
- Etapa inicial de aplicación de la entrevista definiendo una muestra intencional en relación a las carreras seleccionadas (Ciencias Humanas y Sociales de Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la UNSJ)
- Incipiente análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Análisis e interpretaciones preliminares

Los datos obtenidos en las entrevistas, fueron desgrabados en forma artesanal. Para el análisis e interpretaciones preliminares resultó oportuno recordar el proceso complejo de análisis cualitativo:

1- Recolección de la información: El registro es una instancia del proceso de investigación, producida como constancia escrita, auditiva y/o visual de la información obtenida en el campo, que articula dos ámbitos—el campo empírico y la academia— y dos actividades—recolección de datos y análisis/redacción. El registro es la materialización de la perspectiva de conocimiento que tiene el investigador sobre una realidad determinada y, por ello es el comienzo de la fase analítica de la investigación. En el caso de las entrevistas realizadas se utilizó como registro la desgrabación e,

inmediatamente posterior, anotaciones importantes sobre la comunicación gestual, comodidad o incomodidad de los entrevistados, risas, acotaciones, que enriquecen la información y conducen paulatinamente a convertirla en dato. Se observa cierta dialéctica entre teoría- empiria, es decir, en las entrevistas se seleccionaron ciertas categorías conceptuales, estructuradas en distintas dimensiones, que al ser confrontadas con la empiria pueden generar datos, análisis y redacción.

2- Manejo y organización de los datos: en esta instancia se organizó la información, a fin de acceder fácilmente a los materiales. Un recurso oportuno fue la utilización de matrices de análisis.

Analizar datos cualitativos es una actividad ecléctica (no existe una manera “correcta” y los datos pueden analizarse desde más de una manera). La mayoría de los investigadores cualitativos desean evitar los procesos estandarizados, porque el sello de la investigación cualitativa es el marco creativo del investigador. Cada analista debe encontrar su propio estilo de artesanía intelectual. El análisis empieza tan pronto como se recogen los primeros datos y van a la par que la conformación de datos de cada actividad. (Mc Millan, J H 2005, pp 481- 482)

Adherimos a la idea de “propio estilo de artesanía intelectual” propuesta por el autor. Encontrar un enlace con la creatividad le proporciona a esta instancia cierta libertad de diseño artesanal, particular, propio, donde se vislumbre el sello de impronta de cada investigador. La matriz consiste en un cruce de filas y columnas donde se pueden consignar categorías, datos e interpretaciones. A partir de su confección (artesanal) se visualizan los componentes antes nombrados, permitiendo a través de su flexibilidad la posibilidad de reconfiguración.

3- Para la realización de la interpretación y análisis la lectura constante es una actividad fundamental, la lectura apunta a adquirir un sentido general de toda la información, sumergiéndose en los detalles, dándole sentido a las entrevistas como un todo (antes de dividirlo en partes). Para ello el registro de memos, notas de campo, o diario de investigación reflexivo, resultan recursos fructíferos para profundizar en el análisis. En una de las entrevistas realizadas, advertimos algunos aspectos de la comunicación gestual de los entrevistados que daban cuenta de una incipiente incomodidad al principio, evidenciado con falta de contacto visual y cuidado extremo de la articulación de las frases. Podría leerse como una posible situación de violencia simbólica que posteriormente fue cediendo y convirtió la instancia de entrevista en una conversación fluida, con valoración positiva.

4- Describir, clasificar, interpretar. En esta etapa se pueden aplicar distintas estrategias de conexión, una de ellas es el análisis narrativo. Obtener narrativas extensas en la entrevista, es una oportunidad altamente positiva para la posterior

interpretación. Otra estrategia relacionada con la anterior es la codificación (Charmaz & Belgrave, 2012), donde a través de las categorizaciones fuimos codificando, y así logramos un desarrollo más analítico conceptual. Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él. Realizar a partir de códigos la categorización implica superar la instancia meramente descriptiva.

En el relato de las entrevistadas se observaron la descripción de una serie de estrategias y recursos utilizados, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, construcción metodológica específica para el contenido a desarrollar. Ello corresponde a ciertas categorías pre establecidas en la entrevista que, a su vez, en esta instancia se traducen en categorías de interpretación y análisis. Para ello se pueden remarcar ciertos códigos que permiten inferir las categorías de análisis.

Cabe destacar que esto es solo una instancia preliminar de análisis e interpretación. También es necesario resaltar que interpretar implica dar sentido a los datos y requiere facultades creativas como, también, críticas, para hacer juicios cuidadosos sobre lo que es significativo en los patrones, temas y categorías generados por el análisis (hay que tener la suficiente vigilancia epistemológica para no incurrir en sobre interpretación).

Implica abstraerse más allá de los códigos y temas hacia el significado más amplio de los datos. Es un proceso que comienza con el desarrollo de los códigos, la formación de temas a partir de los códigos y luego la organización de los temas en unidades de abstracción más grandes.

A modo de síntesis, tener presente el proceso de análisis cualitativo a la hora de realizar las primeras interpretaciones preliminares, es un ejercicio necesario teniendo en cuenta el enfoque metodológico elegido.

Conclusión

La utilización de la entrevista semiestructurada en la investigación en curso, resulta ser una fuente oportuna para la construcción del objeto a investigar. Ello nos enfrenta a desafíos propios de la investigación en educación (siendo docentes investigadoras), tomar la distancia necesaria, a decir de Bourdieu (2003) “objetivar al sujeto objetivante”, y así poder arribar a una genuina objetividad científica.

Los aportes brindados no presentan una versión acabada, sino que nos permiten seguir buceando en las distintas estrategias metodológicas que más se adecuen al hecho social a investigar. Consideramos a la entrevista como una opción transdisciplinar de la investigación social que permite ir construyendo nuestro objeto de investigación desde una mirada articulada, abriendo nuevos horizontes, otorgando distintos sentidos,

y pensando a la investigación cualitativa como un proceso dinámico, cambiante, holístico, que amerita seguir profundizando.

Nos parece oportuno resaltar la instancia aún incipiente de la aplicación de las entrevistas. A través de las narrativas obtenidas, seguimos reflexionando constantemente en el acto de preguntar, registrar y analizar, advirtiéndolo en ello la reflexividad, característica fundamental de este instrumento, y entendiendo que uno de los objetivos de esta estrategia metodológica es realizar el proceso desde la descripción del mundo social a la construcción de teoría. Entendemos que en instancias posteriores de la investigación construiremos miradas más profundas y analíticas ligadas a la estrategia metodológica seleccionada en esta investigación en particular, arribando a los diversos sentidos que los entrevistados otorgan a la inclusión educativa en las prácticas pedagógicas universitarias.

Referencia bibliográfica

- Blanchet y Gotman (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Editions Nathan.
- Bourdieu, Chamboredon, Passeron, J (2002) *El oficio del Sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. *La miseria del mundo*. Ediciones AKAL.
- Bourdieu, P. (2003) *Participant objectivation*. The Journal of the Royal Anthropological Institute.
- Charmaz, K., & Belgrave, L. (2012). *Entrevista cualitativa y análisis de la teoría fundamentada*. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2, 347-365.
- Marradi, Archenti y Piovani (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé Editores.
- Mc Millan James, H., & Sally, S. (2005). *Investigación educativa 5ta edición*.
- Milstein, D. (2022): Clase 3 La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos.
- Tarrés, ML (2001). *Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Inclusión en la Educación de Jóvenes y Adultos: Experiencias Educativas en Contextos Diversos

Silvina Bresca
Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo

Introducción: Encuadre del Proyecto de Investigación

En los últimos años la Modalidad de Jóvenes y Adultos ha pasado por varios cambios significativos debido a factores sociales, políticos y económicos. Estos cambios se han reflejado en las políticas educativas, tanto en el ámbito pedagógico como administrativo. En este contexto, un grupo de docentes de la Red ICE del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), propusimos un proyecto de investigación titulado: “Prácticas Educativas Inclusivas en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un estudio Cualitativo en Centros de la Modalidad en Mendoza” el cual fue aprobado y financiado por la Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado.

Desde 2020, la Red ICE busca consolidarse como colectivo de educadores que investigan sus prácticas en la modalidad de jóvenes y adultos, y que también participan activamente en la formación docente. Por lo tanto, este trabajo de investigación tiene como objetivo conocer cuáles son las prácticas pedagógicas, en la educación de jóvenes y adultos en Mendoza, que promueven y garantizan el derecho a la educación y cómo se recrean esas prácticas en diferentes contextos.

Como colectivo nos preocupa que la modalidad no cuente con un reconocimiento social y político acorde a la tarea que desempeñan las y los docentes y la comunidad en general. En este sentido, consideramos fundamental investigar las prácticas educativas en jóvenes y adultos, un ámbito que ha sido escasamente abordado en la investigación académica y representa una vacancia en la formación docente.

A pesar de esta falta de estudios previos, el rastreo bibliográfico nos ha permitido acceder a documentos curriculares, publicaciones y análisis sobre el estado de la modalidad, lo que nos ha brindado un marco de referencia y un punto de partida para indagar en las prácticas educativas. Un ejemplo relevante es el trabajo realizado en 2021 por la Asociación Guanacache . Su estudio sobre el estado de la modalidad en Mendoza en el contexto de pandemia por COVID19 evidenció diversas problemáticas, entre ellas: dificultades en la implementación del Diseño Curricular Provincial (DCP) para trabajar en el desarrollo de capacidades, falta de orientación pedagógica específica de la modalidad, disparidad de criterios para la conformación de equipos interdisciplinarios y escasa vinculación entre las instituciones de formación docente y los centros educativos de la modalidad.

Asimismo, encontramos estudios e investigaciones sobre el recorrido histórico de la educación de adultos en Mendoza, como documentos de cátedra de la materia Historia de la Educación Argentina, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. De la misma casa de estudio, docentes, que a su vez se desempeñan como asesoras pedagógicas en la modalidad, publicaron en 2019 un trabajo sobre las problemáticas que atraviesa este rol en los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS), con el propósito de visibilizar la complejidad de la tarea.

En este recorrido bibliográfico, nuestra propuesta de investigar la modalidad cobra sentido. Buscamos continuar en esta línea de reflexión, aportando al debate y visibilizando el trabajo cotidiano en los Centros de Educación Secundaria (CENS) y los de educación primaria (CEBJA) de Mendoza.

De este modo la investigación se enfoca en las prácticas educativas que se desarrollan en la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA), poniendo especial atención en los desafíos que dejó la pandemia de COVID-19 hasta la actualidad. Entendemos que las desigualdades sociales, económicas y tecnológicas se profundizaron en todos los sectores, impactando especialmente en las y los estudiantes de la EPJA, quienes ya atravesaban grandes dificultades para sostener sus trayectorias educativas. A pesar de estos obstáculos, los CENS y CEBJA lograron adaptar sus prácticas. Generaron redes de apoyo y desarrollaron materiales pedagógicos adecuados a las nuevas necesidades de las y los estudiantes.

Al igual que Ines Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (2020) en este contexto nos preguntamos “¿Qué herencias, marcas y daños quedarán de este tiempo inclemente? ¿Cuáles son los escenarios que se avecinan y se abren frente a nosotros? (p.12)

Nuestro proyecto explora las diversas estrategias implementadas por las y los docentes para garantizar la continuidad educativa, incluyendo la alternancia entre opciones pedagógicas presenciales y semipresenciales, la implementación de proyectos institucionales y la creación de materiales de autoaprendizaje. Además, se destacan las iniciativas del trabajo colaborativo con la comunidad para sostener esas trayectorias escolares, una fortaleza que podría contribuir a reducir las brechas de desigualdad en la educación.

Si bien no consideramos que las voces indagadas agoten todos los análisis posibles ni representen el conjunto de propuestas de los CENS, esta investigación constituye una aproximación que puede dialogar con otras miradas y perspectivas emergentes.

Desde este lugar, nos propusimos explorar y comprender mejor las prácticas pedagógicas, su relación con los contextos comunitarios e institucionales, y los vínculos entre docentes y estudiantes. Para ello, el estudio se realizó bajo el enfoque epistemológico fenomenológico-hermenéutico (Creswell, 2007), lo que nos permitió comprender las realidades, voces y significados de las y los protagonistas. La metodología incluyó entrevistas a directores, asesores pedagógicos y docentes, visitas y encuentros pedagógicos, análisis de documentos e intercambios con otras redes docentes, nacionales e internacionales.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: Un análisis de sus dimensiones políticas, pedagógicas, socio-comunitarias e históricas.

El análisis de documentación, normativa y bibliografía, junto con la sistematización de los relatos de las y los actores institucionales, nos permitió identificar diversas dimensiones en la modalidad de jóvenes y adultos. Dimensiones que han ido cambiando a lo largo del tiempo, otorgándole una identidad particular y específica. Además, se presentan de manera articulada e interrelacionada, lo que confiere a la modalidad su singularidad y su enfoque en una educación flexible y abierta.

La dimensión histórica y política se refleja en la normativa y bibliografía consultada. A lo largo de los años, la educación de adultos ha experimentado cambios significativos. Durante mucho tiempo, se consideró como una educación compensatoria, destinada a suplir lo que el sistema educativo no había podido ofrecer. Las políticas implementadas durante más de un siglo no favorecieron el reconocimiento de la especificidad y la complejidad de la educación de adultos. Así, por ejemplo, la Ley Federal de Educación 24195/93 (LFE), destacó su carácter compensatorio al incluirla en los regímenes especiales, en el artículo 11. Por su parte, Di Perro (en Finnegan, 2012) señaló que:

...su carácter compensatoria o remedial constituyó su marca de origen, “centrado en programas escolarizados de alfabetización y recuperación del retraso escolar, desarrollados en instalaciones físicas precarias, con recursos humanos improvisados y financiación escasa” (p.118).

No obstante, los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano, como la educación popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década de los 60 en nuestro país y la creación de la Dirección Nacional de Adultos (DINEA), fueron antecedentes clave en la construcción de la identidad de esta modalidad educativa (Documento Base Res. 87/09 CFE). Posteriormente, con la sanción de Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), la educación de jóvenes y adultos adquirió un reconocimiento formal dentro del sistema educativo como una modalidad específica.

Un aspecto fundamental de esta concepción es su carácter permanente, expresado en el art. 46 de la LEN, que define la educación como un proceso a lo largo de toda la vida. Este enfoque representa un avance significativo respecto a la legislación anterior, ya que no solo reconoce la modalidad dentro del sistema educativo, sino que también plantea el desafío de superar las limitaciones que la enseñanza básica no logra satisfacer.

El período posterior a la LEN se caracterizó por importantes avances en el ámbito político y curricular. En el año 2008 se creó la Dirección Nacional de la Modalidad (EPJA) lo que permitió, en el 2009, la conformación de las Mesas Federales con el objetivo de elaborar marcos políticos fundamentales para las prácticas docentes. A nivel jurisdiccional, y en línea con los Documentos del Consejo Federal de Educación, se estableció que la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se estructure en dos tipos de Centros Educativos: los Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (CEBJA), responsables del nivel primario y el ciclo básico de secundario, y los Centros de Educación de Nivel Secundario (CENS), encargados de este nivel.

Este proceso de consolidación de la modalidad en el sistema sentó las bases para la construcción colaborativa de un Diseño Curricular Provincial (DCP) bajo un modelo institucional inclusivo que reconoce y respeta la heterogeneidad de los sujetos y sus experiencias de vida. Se mantiene abierto a las emergencias del contexto y diseña alternativas organizacionales que reconfiguran las categorías de espacio y tiempo. Además, plantea un currículum flexible que permite iniciar, discontinuar y retomar la formación, combinando tiempos presenciales con instancias de aprendizaje autónomo. (Documento Base Res. 118/10 CFE).

En este contexto, la provincia de Mendoza avanzó en esta dimensión pedagógica al elaborar su primer DCP para la EPJA, incorporando una perspectiva socio-crítica con un enfoque de educación popular. En este diseño curricular ha cobrado centralidad la concepción del conocimiento, la construcción colectiva de saberes a través del trabajo interdisciplinario y la mirada de la evaluación entendida como un proceso de transformación del entorno.

En este marco se aprobaron las resoluciones 2544-DGE-15 y la 1280-DGE-17, que establecen la implementación de diseños curriculares modulares con características específicas. En los años siguientes, la modalidad se consolidó y amplió su marco normativo, incorporando distintos formatos educativos (gradual y no gradual) y opciones pedagógicas (presencial, semipresencial y educación a distancia) que favorecen la ampliación de la cobertura, tanto en el nivel primario como en el secundario, reflejando así su historia e identidad.

Esta normativa permite que los y las estudiantes avancen según sus capacidades, ingresen, transiten, interrumpan y retomen su trayectoria educativa; garantizando movilidad y egreso en cualquier momento del año.

Por otro lado, la dimensión socio-comunitaria presente en los discursos de directivos y asesoras entrevistadas, resalta la importancia del trabajo en red dentro de las prácticas educativas, articulando con diversas instituciones y organismos del entorno.

Finalmente, en las prácticas educativa analizadas, emerge una dimensión administrativa-pedagógica representada por el GEM (Gestión Educativa Mendoza), que permite visibilizar las trayectorias estudiantiles. No obstante, este formato estandarizado entra en tensión con los enfoques propios de la modalidad, caracterizada por su flexibilidad y apertura a trayectorias intermitentes.

Reconfiguraciones pedagógicas en contextos diversos. Análisis en centros de la EPJA en el Gran Mendoza

Los análisis surgen de haber investigado tres CENS y dos CEBJA del gran Mendoza, ubicados en diferentes localidades de la provincia. Estos centros evidenciaron prácticas que tensionaron y problematizaron las particularidades de cada contexto. Pudimos identificar allí prácticas pedagógicas que surgieron como respuesta a las necesidades del entorno.

Cada uno de estos centros tiene características específicas que le dan la impronta a la modalidad. Son instituciones que han flexibilizado sus propuestas curriculares para el joven- adulto, han abierto aulas anexas en lugares diferentes de donde funciona el núcleo y/o han dado respuestas a través de sus proyectos a las demandas del contexto. Es decir, son centros que tienen una historia y se han ido reconfigurando a lo largo del tiempo para garantizar el derecho a la educación.

Como equipo de investigación elegimos estas instituciones no solo por sus proyectos con la comunidad, las respuestas que fueron dando luego de la pandemia y por su impronta significativa que da cuenta de las características específicas de la modalidad, sino también por las posibilidades de acceder a dialogar con distintos actores que pudieran dar cuenta de esas prácticas educativas que realizan. Es importante mencionar las personas que entrevistamos y/o hicieron su relato de experiencia son docentes que trabajan en esos centros educativos desde hace tiempo, además de ser parte del equipo de investigación.

A partir de las entrevistas y los relatos, pudimos acercarnos a esos contextos tan diferentes y conocer cuáles eran las historias que había detrás de esas prácticas innovadoras. El Director de un CENS, ubicado en Las Heras nos cuenta que:

Es el único CENS dentro del Gran Mendoza que cuenta con un edificio propio separado de la escuela secundaria. Es un edificio que tiene su historia particular, su nombre fue acuñado en honor a un militante exiliado de la dictadura. A diferencia de otros centros educativos, este posee la particularidad de que su origen e historia no proviene del impulso estatal, sino que es una construcción popular y colectiva de la comunidad que conforma las zonas barriales que componen al Cens. En sus inicios, en la década de los 90', se conformó a partir de una disputa de dos proyectos, que luego lograron consensuar. Uno de los proyectos era impulsado por la comunidad parroquial del B° Aeroparque, y el otro proyecto provenía de las organizaciones sociales y unión vecinal que reclamaban un centro educativo para jóvenes y adultos. Una vez que ambas propuestas estuvieron sobre la mesa, la comunidad fue quien debió elegir qué proyecto se sustentaría, así fue como la comunidad eligió la educación. De este modo se logró acordar la conformación del CENS en el marco social, político y económico de la Argentina en el año 2001 (entrevista al Director del CENS, 2023).

Otro CENS, que funciona en Maipú, posee un aula anexa en una bodega. Su Asesora pedagógica nos relata brevemente la historia del mismo:

La iniciativa surge de la bodega quien estableció acuerdos con la DGE y por cercanía fue elegido el CENS. El proyecto inició en el año 2014 y en mi rol de asesora pedagógica en la institución formé parte de la construcción de la propuesta que como tal ha ido reconfigurándose con el correr de los años. Lo que se ha mantenido desde el comienzo ha sido el sistema de cursado semipresencial no-graduado como opción pedagógica para garantizar el acceso permanente y la flexibilidad en los recorridos (relato de la asesora pedagógica del CENS, 2023).

El tercer CENS elegido para esta investigación también tiene características propias de la modalidad, pero muy diferentes a los dos anteriores. En este caso su Directora nos cuenta:

El CENS tiene una sola aula anexa, funciona en el edificio de la Universidad Maza desde el 2011. Somos la única institución, creo, que tiene un aula anexa en una universidad de gestión privada. Prestan su edificio y también ofrecen merienda a los estudiantes y un cupo de fotocopias gratuitas, además del uso del comedor. Se han realizado algunos encuentros de formación para los estudiantes como, por ejemplo; de monotributo social y otro sobre economía. También les hicieron un recorrido por la radio, el laboratorio, con el fin de incentivar para que continúen en la universidad (entrevista a la Directora del CENS, 2023).

Quisimos también conocer las realidades de los CEBJA y fuimos a entrevistar a la directora de un Centro de Educación Primaria en Guaymallén. Ella nos compartió la historia de cómo surge y cómo funciona:

Esta escuela comenzó en el Liceo Militar para que terminaran sus estudios secundarios los cadetes. Empezó ahí, con ocho divisiones de secundaria, en el 2005. Los chicos aprendían un oficio y también terminaban sus estudios secundarios. Después se dividió en dos CEBJA, que sería este y el que pertenece a Capital. Después nos mudamos, a una casa. Bueno, ustedes sabrán, los CEBJA están en clubes, en asociaciones vecinales, en los CIC (Centro de Integración Comunitaria). Están en instituciones de la comunidad que prestan el espacio. Y que justamente es como que la escuela va al estudiante. Lamentablemente eso se está terminando por distintas circunstancias (entrevista a la Directora del CEBJA, 2024).

Los cuatro centros descriptos señalan características bien diferentes entre ellos, pero que responden a las características de esta educación. Ofrecen propuestas que le permiten a la comunidad, en la que están insertos, progresar a nivel personal y social. Son capaces de trasladar una propuesta pedagógica a espacios que no han sido pensados para brindar un servicio educativo (hospitales, centros comunitarios y/o empresas, entre otros); articular con diferentes instituciones para garantizar las trayectorias educativas y; reorganizar la institución en función de las necesidades de los estudiantes y su comunidad.

Las prácticas educativas inclusivas en diferentes contextos

En estos contextos institucionales, identificamos tres aspectos que se interrelacionan de manera permanente y se articulan con los criterios de apertura y flexibilidad inherentes a la modalidad. Estos criterios permiten incluir y reconocer la diversidad de modelos institucionales, formatos educativos y opciones pedagógicas como: gradualidad, no gradualidad; presencialidad, semi-presencialidad, la educación a distancia, los calendarios diferidos, los sistemas multiciclo, y las múltiples articulaciones con organizaciones sociales y con el sistema educativo en general.

Los tres aspectos claves son:

1. La formación para la vida a través de prácticas con y para la comunidad.
2. La atención a las necesidades del entorno de las y los jóvenes y adultos, una escuela inserta en un entorno no tradicional.
3. El sostenimiento de las trayectorias escolares mediante el acompañamiento pedagógico, social y afectivo.

Estos aspectos, materializados en prácticas concretas, contribuyen a la construcción de conocimiento en el territorio. Se trata de generar saberes en diálogo con los contextos locales, reconociendo sus particularidades, problemáticas y potencialidades.

Aquí, el objetivo no es solo transmitir contenidos, sino la construcción de saberes junto a las comunidades, integrando sus experiencias y necesidades, en el marco de una formación que trasciende lo escolar y se orienta al desarrollo integral del sujeto.

1. La formación para la vida a través de prácticas con y para la comunidad

En la modalidad de jóvenes y adultos, la formación para la vida adquiere un sentido profundamente transformador, ya que reconoce y valora las trayectorias vitales, los saberes previos y las experiencias acumuladas. Este enfoque educativo no se limita a la transmisión de contenidos escolares, sino que busca fortalecer las capacidades para la participación ciudadana, el acceso a mejores condiciones laborales y el desarrollo de proyectos personales y colectivos con sentido.

En esta diversidad donde se configura la vida cotidiana del CENS, un espacio en el que la educación se construye de manera colectiva y comunitaria, acompañando las trayectorias con flexibilidad y reconociendo los distintos sentidos que las y los estudiantes le otorgan a su paso por la escuela, el Director del CENS nos cuenta:

En relación a las trayectorias educativas, podemos mencionar que las mismas son fluctuantes y que a la población la caracteriza la heterogeneidad, desde personas ya en la tercera edad, que asisten al CENS a modo de logro personal, pueden verse también estudiantes muy jóvenes en busca de su título secundario que posibilite la movilidad social. Es en esta heterogeneidad que la vida diaria del CENS transcurre, acompañando y construyendo una educación colectiva y comunitaria (relato oral del Director del CENS, en la ruta pedagógica, 2023).

Este fragmento, señala la diversidad de las trayectorias estudiantiles en cuanto a edades, intereses y expectativas, lo cual está profundamente vinculado con la formación para la vida. Ésta diversidad requiere una propuesta pedagógica flexible, situada y significativa, que reconozca que cada persona llega con una historia distinta, con saberes contruidos en distintos ámbitos y con necesidades formativas diversas. Cada una de esas historias, el CENS da respuestas configurándose como un espacio de formación integral y respetuoso de las singularidades.

Por su parte, la Directora del CEBJA nos aclara lo que ofrece la institución a esa población vulnerada en sus derechos y con pocas o escasas posibilidades de insertarse en la sociedad:

A esos estudiantes, después de haber sufrido todas esas vulneraciones, justamente, si vos le das una oportunidad, una propuesta en la que él se pueda preparar para la vida, tiene una alternativa de ser una persona de bien en la sociedad. Justamente, estos espacios abren un montón de posibilidades. Ellos vienen a la escuela, aprenden sobre ESI, tenemos proyectos transversales como ESI, consumo problemático, el tema de la lectura, comprensión lectora. Todas estas cosas fortalecen

esos procesos de enseñanza-aprendizaje y brindan una oportunidad. Nosotros hemos tenido, desde estudiantes adolescentes, jóvenes y personas adultas, mayores, de 77 años, que están aprendiendo a leer y escribir y que tienen una oportunidad nueva. Y aprenden también sus derechos porque son mujeres que, a lo mejor, todas sus vidas vivieron sometidas, vivieron en el hogar. Sus familias no las pudieron mandar a estudiar y después se casaron y estuvieron en las tareas hogareñas. ¡Y ahora tienen una oportunidad! (entrevista a la Directora del CEBJA, 2024).

El retomar y volver a transitar la educación, abrió las puertas no solo, para acreditar saberes disciplinares, sino también para formar en proyectos personales y laborales, vincularse con otras personas, conocer sus derechos y conocerse a sí mismos. Desde esta perspectiva la educación no es solo un medio para la certificación sino un proceso que acompaña y fortalece el desarrollo integral de cada persona en diálogo con su contexto.

2. La atención a las necesidades del entorno de las y los jóvenes y adultos, una escuela inserta en un entorno no tradicional.

A partir de las entrevistas y los relatos analizados en las propuestas de los CENS comenzamos a notar la necesidad de dar respuestas a cada contexto. En este sentido, las instituciones seleccionadas para investigar la práctica comparten una impronta común: atender las problemáticas del entorno, incluso cuando esto implica hacer escuela dentro de un espacio adverso y diferente a las instituciones escolares. Un ejemplo de ello es el CENS de Guaymallén, cuya experiencia nos relata Andrea, su directora

El CENS nace en agosto de 2000, en el marco del Programa Nacional “Plan Jefas de Hogar”, en el cual, las beneficiarias (mujeres jefas de hogar) recibían dinero a cambio de terminar sus estudios secundarios. En ese entonces el CENS estaba cerca de la feria de Guaymallén y tenía ciclo diferido. Con el tiempo, el plan llega a su fin, pero el CENS se abre a toda la comunidad. Con el tiempo la población estudiantil fue cambiando y la mayoría de la población que asistía era de la comunidad boliviana, por lo que, en 2019, los Proyectos de Acción se enfocaron en revalorizar y visibilizar la cultura de ese país. Se hicieron ferias, comidas, bailes, rituales, propios de esa comunidad vinculando al CENS con el contexto. En el 2020, por la pandemia, DEPJA nos solicita que busquemos un edificio escolar para mudarnos porque el que teníamos no permitía armar burbujas y no estaba apto para dar clases por temas de deficiencia edilicia. De esa forma, el CENS, en marzo de 2021, se cambia a la calle Independencia 100 de San Francisco del Monte, Guaymallén, compartiendo edificio con la escuela primaria “Hortensia Correas de Lemos”, manteniendo el turno siesta. La zona es muy distinta a la que inicia el CENS. Esta es una zona industrial. Entonces tenemos

estudiantes que vienen caminando y la mayoría viene de Godoy Cruz, Guaymallén y Maipú, en colectivo (entrevista a la Directora del CENS, 2023).

En este relato podemos ver cómo el CENS, a lo largo de su historia, ha ido adaptándose a las distintas realidades y contextos. Esto no solo ha implicado el diseño de propuestas acordes a las necesidades sino también cambios significativos como la reubicación de su edificio y la expansión mediante la apertura de un aula anexa en un ámbito privado. Este caso refleja cómo los CENS y los CEBJA van mutando en el tiempo y en el espacio, reafirmando su principio fundamental de apertura y flexibilidad. A continuación, compartimos otra propuesta que evidencia esta constante mutación: el relato de Josefina, asesora pedagógica e investigadora del proyecto, nos cuenta cómo es hacer escuela dentro de una bodega:

Los proyectos de Aulas Anexas dentro de la modalidad de jóvenes y adultos posibilitan garantizar el derecho a la educación y acercar otros saberes (en este caso escolares y no escolares) a territorios, instituciones, empresas. En términos generales cualquier propuesta de aula anexa posee “algo de novedoso”, no es posible pensar en trasladar la dinámica institucional de la escuela núcleo. Se modifica el espacio en el cual acontecen las prácticas pedagógicas, los/as destinatarios/as (estudiantes) aportan particularidades a tener en cuenta y además se trabaja en articulación con otros actores, en este caso de la empresa, que son ajenos al ámbito educativo. En algún punto podemos pensar que se trata de “hacer otra escuela” y en este sentido preguntarnos ¿qué persiste de la institución núcleo? ¿Qué migra? ¿Qué irrumpe como novedoso? Pensar en prácticas creativas y situadas en el contexto de un aula anexa, es ahí donde cada aula anexa es de por sí diferente. Eso de lo diferente hace disrupción, tanto para los/as integrantes del CENS como para las/os actores de la bodega. En este sentido, vale pensar qué implica articular, qué se tensiona en ese intento de construir una propuesta en común, pero con las particularidades de cada espacio, en este caso un CENS y una bodega (relato de la asesora pedagógica del CENS, 2023).

Las propuestas de la modalidad irrumpen en los contextos menos pensados para posibilitar algo distinto, “un espacio donde algo diferente sucede, es en esa clave en la que pensamos las prácticas pedagógicas”, dice Josefina.

De este lugar, la tarea docente se complejiza, al querer dar respuestas innovadoras a las diferentes comunidades con el solo fin de garantizar el derecho a la educación y sostener las trayectorias escolares.

3. El sostenimiento de las trayectorias escolares mediante el acompañamiento pedagógico, social y afectivo.

Nos adentramos en el tercer aspecto observado en las instituciones y sus actores: los diferentes tipos de acompañamientos. Un elemento clave en este proceso

es la necesidad de generar vínculos con los y las estudiantes para sostener sus trayectorias escolares (Terigi, 2009) a través de diversas propuestas pedagógicas, las cuales desafían la presencialidad tradicional y exploran nuevas formas de participación en el aula.

Por un lado, en los CEBJA, cobra centralidad la figura del tutor/maestro, un rol fundamental para orientar y sostener trayectorias fluctuantes, intermitentes y frágiles. Sin embargo, cuando las propuestas pedagógicas resultan inadecuadas, la experiencia educativa puede volverse nuevamente frustrante para los jóvenes - adultos.

Por otro lado, en los CENS, la posibilidad de ofrecer formatos pedagógicos diversos exige diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones. En este sentido, la organización curricular de la EPJA debe ser lo suficientemente flexible para permitir que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos o niveles de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje (Resol 636/24. DGE Mendoza).

Finalmente, la articulación CEBJA–CENS se presenta como una estrategia impulsada desde la DEPJA para garantizar la continuidad en las trayectorias. A continuación, compartimos dos relatos que reflejan ese desafío y pone en valor la importancia de sostener los recorridos educativos

...tenemos que partir de establecer vínculos y esos vínculos se establecen desde muchos lugares. Desde el respeto, ver a tu estudiante y fortalecer su autoestima, tratar por todos los medios que todo lo que sintió antes, todo lo que pensó antes de que no podía, de que no sabía, de que no era suficiente, de que nunca iba a superar los obstáculos, de que no sirvió para nada, de que no vale la pena porque ya su destino y su suerte está echada, cambiarlo con propuestas de enseñanzas que le muestren lo contrario. Entonces el gran desafío es intentar revertir eso. Una estrategia sería presentándole desafíos, desde los más simples e ir graduando la dificultad hasta los más complejos para que justamente él vaya afianzando, vaya resolviendo las distintas circunstancias y vaya realmente empoderándose. Eso fundamentalmente, el tema de justamente relacionar, partir y relacionar desde lo que ellos conocen, no desmerecer o no desprestigiar aquellas cosas que ellos traen, desde su propia cultura, desde sus vivencias, de sus experiencias. Va a haber muchas veces que te digan cosas que no son políticamente correctas ni están acordes con lo que uno espera, o con lo que uno espera en un aula. Pero justamente ahí está el maestro y el profesor de esta modalidad, por lo general elige esta modalidad y tiene un compromiso particular

con esta modalidad, porque ve el esfuerzo de sus estudiantes y ve todos los obstáculos que tienen delante y sabe que cada logro es una montaña que escaló.

Nosotros, por ejemplo, articulamos con el CENS y nuestros estudiantes cuando ellos egresan del CENS, es una felicidad para nosotros, porque vos ves este chico que vos tuviste acá y que lo preparaste, y a veces estuvo un montón de tiempo, un montón de años con vos, siendo que está planificado para que sea algo que un año y medio o dos ya lo termine (entrevista de la Directora del CEBJA, 2024).

Este relato destaca, por un lado, el acompañamiento del tutor/maestro como un factor clave en el fortalecimiento de la autoestima de los y las estudiantes, tanto desde la propuesta de enseñanza como desde el vínculo afectivo. Por otro lado, resalta el proceso de articulación entre dos niveles e instituciones diferentes CEBJA-CENS. Según relata la directora esta articulación se desarrolla a lo largo del año mediante diversas instancias, como muestras de microemprendimientos realizadas por los y las estudiantes del CENS y la organización de actos a fin de año.

En el caso del CENS dentro de una bodega, el desafío de sostener las trayectorias implica establecer acuerdos sobre formas de actuación, vinculación y regulación de normas, ya que las dinámicas del ámbito educativo y del sector laboral privado presentan diferencias significativas. Así lo expresa en su relato la asesora pedagógica de la institución:

Las prácticas se van desarmando y rearmando según el contexto. Hay un impacto directo de lo que acontece en la bodega. En tiempos de contextos económicos complicados la asistencia de los empleados disminuye porque muchos deben hacer 12 horas para ganar unos pesos más. En su momento una de las opciones que habilitó la bodega fue la autorización de asistencia de familiares al CENS. Como en cualquier institución educativa las condiciones económicas y sociales influyen en las trayectorias, en este caso se observa un impacto directo de lo que está pasando en la empresa. Esto implica ir revisando nuestras propuestas pedagógicas para garantizar el lazo del estudiante con la escuela y su permanencia. La implementación de la plataforma, los materiales digitalizados, posibilidades de consultas y evaluaciones virtuales ha sido decisiones que se han tomado para responder como escuela a la realidad concreta. Las trayectorias se acompañan no desde lo homogéneo sino desde el “uno por uno”. Cada estudiante elige su recorrido según sus situaciones, realidades, posibilidades y el acompañamiento pedagógico se piensa en clave de la singularidad (relato de la asesora pedagógica del CENS, 2023).

Estos relatos nos han permitido comprender que la construcción de conocimiento, mencionada al inicio al pensar en la educación de jóvenes y adultos

garante del derecho a la educación, va más allá del acceso formal, implica un diálogo de saberes entre conocimientos científicos, académicos y populares generando nuevas comprensiones de la realidad.

Se trata de un intercambio y aprendizaje colectivo entre las y los actores que intervienen en el hecho educativo, que a su vez impulsa una transformación social y cultural que busca mejorar las condiciones de vida fortaleciendo identidades y ampliando derechos.

Como síntesis de este análisis nuestra investigación destaca la centralidad de la flexibilidad pedagógica, el compromiso con el territorio y el acompañamiento sostenido como ejes transversales en las propuestas de la modalidad. Estos elementos resultan fundamentales para la formación docente, ya que permiten comprender y responder a las complejidades que atraviesan las trayectorias educativas de jóvenes y adultos.

Reflexiones finales

La investigación destaca la importancia de una pedagógica situada y comprometida con el territorio y las trayectorias de vida de los jóvenes y adultos. Estas dimensiones permiten comprender y responder a las desigualdades sociales que atraviesan a quienes participan de la modalidad. Las prácticas pedagógicas analizadas reflejan historias recorridos y perfiles de las y los jóvenes y adultos que interpelan a la institución, generando un modo particular de hacer escuela. Se trata de prácticas que van mutando en un proceso de creación y recreación colectiva, vinculado con los territorios.

Sin embargo, estas dinámicas también conviven con otras prácticas administrativas y pedagógicas que atraviesan la tarea escolar y se ven condicionadas por un sistema tecnológico y digitalizado que impone un control estricto sobre las trayectorias y la gestión institucional.

Esperamos que la descripción y sistematización de las prácticas pedagógicas en la EPJA no solo contribuyan a generar conocimiento y fortalecer la educación permanente de jóvenes y adultos, sino también a visibilizar experiencias significativas que den cuenta del trabajo cotidiano en los territorios. Buscamos desarrollar propuestas formativas desafiantes que no se limiten a profundizar en lo ya sabido, sino que propicien el diálogo entre los saberes aprendidos y las problemáticas pedagógicas contemporáneas y situadas. Apostamos a abrir nuevas lecturas, explorar nuevos enfoques y generar otros interrogantes que nos inviten a reflexionar.

Como equipo de investigación, profesoras en la formación docente y actores dentro de la modalidad, asumimos el desafío de generar, construir y compartir saberes que nos permitan seguir aprendiendo en ese vínculo entre la universidad y el territorio.

Referencia bibliográfica

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. California: Sage.
- Diseño Curricular Provincial. Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Ciclo Básico de Nivel Secundario, 2015. Dirección General de Escuelas – Sute. Mendoza.
- Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Compilado. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, Libro digital, PDF
- Finnegan, F. (2012). *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 29 de abril de 1993
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 87/09 Documento Base Educación de Jóvenes y Adultos <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14499.pdf>
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación Nros [V8]. 118/10; 245/15; 308/16 y 344/18. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/documentos-cfe/resoluciones>
- Terigi, F (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires. MEN. Argentina. Cap. 1: Encuadre conceptual (p. 11 a 28).

PARTE VII

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y MODELOS PEDAGÓGICOS DIDÁCTICOS EN LA ERA DIGITAL

Emilse Carmona
Luciana Buteler
Patricia Mercado
Celina Moreno

Este apartado se centra en la innovación educativa y los modelos pedagógicos-didácticos en la era digital, proponiendo una reflexión integral sobre las prácticas de enseñanza, el rol docente y la incorporación significativa de tecnologías.

Los trabajos presentados en este eje subrayan la importancia de una integración tecnológica con sentido, vinculada a los intereses de los estudiantes, así como la necesidad de construir redes colaborativas que permitan afrontar los constantes cambios provocados por las tecnologías emergentes. En el nivel superior, se reconoce el potencial de la educación tecno-pedagógica para transformar las prácticas docentes y fortalecer la organización institucional. Asimismo, se valora el papel del docente como guía y facilitador, capaz de generar comunidades de aprendizaje y promover el debate. Se resalta la importancia de incorporar la figura del tutor par en los entornos virtuales, tanto de forma presencial como digital, y se identifica este rol como un campo emergente de inserción laboral para graduados noveles.

Las experiencias postpandemia refuerzan la necesidad de investigar los vínculos entre docentes y estudiantes, así como la innovación en las relaciones pedagógicas.

Por último, se enfatiza la urgencia de realizar un análisis prospectivo sobre el uso de la IA, su historia, sus aplicaciones en educación, el diseño de algoritmos y sus implicancias éticas en relación con distintos niveles y contextos educativos.

Democratizando e innovando con Educación y Tic: Currículo integrado y Redes Interinstitucionales entre Universidades de San Juan Argentina y Guayaquil-Ecuador con Escuelas rurales, urbanas periféricas y urbanas de San Juan

Emilse E Carmona
Universidad Nacional de San Juan
Coordinadora de la Red Educación, Subjetividades y Tecnología

Mario Gutiérrez
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Ciencias Sociales

Carolina González de Zibarelli
Universidad Nacional de San Juan
IPU ECLGSM

Introducción

El proyecto de investigación CICITCA denominado “Democratizando Educación y TIC, neuro aprendizaje, aprender a hacer, aprendizaje inverso, aula híbrida, para prácticas innovadoras con estudiantes de la UNSJ y Escuelas Rurales y/o urbano-marginales”, Res. N 1501/23-R, tiene cómo antecedentes los proyectos de investigación realizados en el marco del Programa de IDICE FFHA Desarrollo y Aplicación de Nuevas Tecnologías Educativo Informáticas en Educación Especial desde el año 1996 hasta la fecha.

Las categorías de análisis en el programa se destacaron por educación a distancia, educación especial, tecnologías y Web 4.0 su evolución en relación con la educación, metamodelo Aprendizaje Inverso, Aula Inversa, Aprender a Hacer, Psicología del Desarrollo, Psicología Cognitiva, Neuro-aprendizaje e Inteligencia Artificial en Educación. Desde sus inicios articulando redes internacionales con otras universidades e institutos superiores de Francia, Italia, España, Ecuador, y nacionales con Universidades e Instituciones educativas de las provincias de Córdoba, Mendoza, La Rioja, Catamarca, San Luis, Buenos Aires, Santa Fé y Misiones. A nivel provincial articulando UNSJ FFHA IDICE con las escuelas especiales, rurales, urbanas periféricas y urbanas de San Juan, interesadas en la construcción del lazo educativo incluyendo las TIC y TAC en la escuela dentro de las prácticas de enseñanza innovadoras con currículo integrado (docencia, investigación, extensión, internacionalización). Promoviendo siempre la formación docente con la opción pedagógica a distancia, y su actualización permanente, como también el deseo del estudiante de secundaria de incluir en su proyecto de vida la continuación de los estudios en la Universidad Nacional de San Juan.

A nivel institucional, desde octubre de 2019 se constituye la Red Educación, Subjetividades y Tecnologías en el ámbito de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, la cual en periodo de pandemia y postpandemia, donde la mediación pedagógica comunicacional didáctica y tecnológica fue intensa, se articuló con el área de Educación a Distancia de la UNSJ, y con los distintos equipos base de toda la universidad, y más intensamente con un trabajo en equipo con los equipos base de FACSO, ECLGSM y FFHA.

En el año 2021, Se realizaron a través del programa las primeras experiencias piloto de clases combinadas en aulas híbridas, o por hibridaciones de diseño tecnopedagógicos-didáctico, con el metamodelo de Aprendizaje Inverso en línea combinado con Aula Inversa, y el enfoque del Aprender a Hacer, articulando desde el neuroaprendizaje, la psicología del desarrollo, la tutoría coach, distintos proyectos de opción pedagógica a distancia, se gestaron así políticas que favorecieron la actualización y perfeccionamiento docente de docentes de distintos niveles del ámbito educativo de la provincia de San Juan. Fue una acción de articulación conjunta iniciada por Red Educación, Subjetividades y Tecnologías de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, con el área de Educación a Distancia (SIED UNSJ). Estas articulaciones propiciaron la firma de un acta acuerdo entre Secretaría de Posgrado de las Facultad de Ciencias Sociales y Dirección de Posgrado de Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, para dictar trayectos de formación y actualización permanente como Diplomaturas en Gestión Educativa Estratégica y Diplomatura TIC y TAC desafíos para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual y TEA. Cómo así también comenzar a diseñar carreras de posgrado totalmente con opción pedagógica a distancia, de esta manera fortalecer el derecho de la actualización y formación permanente de los docentes a través de la Universidad Nacional de San Juan.

Las prácticas de enseñanza aprendizaje se realizaron desde el enfoque del metamodelo Aprendizaje Invertido/aula inversa (Flipped Learning/Flipped Classroom). Según Sedoff Miguel y Bonetti Sandra (2018):

La definición más actualizada se la debemos a Robert Tablet, quien nos dice que:

“El Flipped Learning es un enfoque pedagógico en el que el primer contacto con nuevos contenidos de aprendizaje pasa del espacio de aprendizaje grupal al espacio de aprendizaje individual en forma de actividad estructurada y el espacio grupal restante se transforma en una forma dinámica, un entorno de aprendizaje interactivo donde el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y se potencia la participación creativa en el tema” (p.60).

Desarrollo del problema

¿Qué sucede con el uso de las tecnologías en educación superior? Usos, desusos, entretelados en la realidad educativa:

“Las prácticas con tecnologías no son nuevas en la tarea docente ni privativas de un nivel. Esto es: ¿qué sucede cuando se las incluye y cuando no se las incluye en una propuesta de enseñanza; cómo se modifica la propuesta y por qué?, ¿en qué medida benefician un determinado tratamiento del tema, tanto desde el contenido como desde el aprendizaje de los estudiantes?

En todos los casos, las prácticas de la enseñanza no pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir principalmente del buen uso que se haga o no de las tecnologías. Estas se hallan implicadas en las propuestas didácticas y, por tanto, en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda frente a los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender” (Litwin, 2005, pp. 14-15).

Principales preguntas de la investigación

¿Cómo privilegiar la inclusión educativa pensando estrategias para evitar el desgranamiento en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje? (Carmona, 2016)

Además, nos preguntamos ¿El aprendizaje basado en retos, neuro aprendizaje, gamificación, la tutoría coach, la tutoría desde la psicología del desarrollo en distintos contextos presenciales y no presenciales; combinado con aprendizaje basado en proyectos, con el metamodelo de Aprendizaje inverso/Aula inversa, aplicando el Aprender a Hacer, Inteligencia Artificial aplicada a la Educación, favorecerá proyectos inclusivos en las escuelas rurales, urbanas periféricas y urbanas de San Juan interesadas en esta inclusión de las TIC y las TAC en sus prácticas de enseñanza? ¿Los mismos proyectos permitirán cumplir con la posibilidad de fortalecer el derecho a la educación superior de los estudiantes de estas escuelas, democratizando aún más el conocimiento?

Objetivos de investigación

Como objetivo general nos propusimos: Conformar redes académicas de grado, posgrado e investigación que profundicen la articulación de educación, subjetividades y tecnologías a través de sus propuestas de prácticas de enseñanza innovadora flexibles, ubicuas, inclusivas articulando entre docentes y estudiantes de la FFHA-FACSO -UNSJ con Escuelas Rurales - urbano- urbano periféricas de San Juan.

Los objetivos específicos que ya se están desarrollando desde el año 2022 hasta la actualidad son:

- Fortalecer la red EDUSyT (Educación, subjetividades y Tecnología) en el ámbito de la FFHA y en articulación AED SIED UNSJ.
- Fortalecer la formación de docentes de FFHA-FACSO-UNSJ a través de propuestas de diplomaturas y especializaciones, sobre estas temáticas. Identificar y analizar propuestas de prácticas de enseñanza innovadoras, desde el metamodelo de aprendizaje inverso/aula inversa en articulación con aprender a Hacer, colaborativas e inclusivas en la Web ubicua de profesores FFHA-FACSO – UNSJ. .
- Sensibilizar sobre la importancia de la educación inclusiva, aprendizaje ubicuo en el ámbito de la FFHA UNSJ
- Gestar comunidades académicas y de investigación entre profesores de la FFHA UNSJ que intercambien experiencias relacionadas con la temática del proyecto y profesores de escuelas rurales -urbanas y urbanas periféricas de San Juan.
- Profundizar en la importancia del derecho a la educación superior en relación a las prácticas de enseñanza innovadoras favoreciendo la democratización del conocimiento.

Propósito del proyecto

El propósito fue y es actualmente identificar, analizar y fortalecer “El diseño de propuestas de enseñanza innovadoras basadas en el modelo pedagógico de Aprendizaje Invertido/Aula Inversa. Se recuerda que es concebido como un proceso de creación y elaboración por medio del cual el diseñador, en este caso el profesor titular o a cargo de una determinada cátedra o asignatura, traduce un propósito en una propuesta efectiva de trabajo. El diseño innovador estará implícitamente en el enfoque de hibridación pedagógico-didáctico y tecnológico combinado del meta-modelo pedagógico elegido de Aprendizaje Invertido/Aula inversa que permite el Aprendizaje ubicuo, colaborativo e inclusivo, (Burbules, 2012) e implica un proceso mental de anticipación y trabaja sobre la representación de aquello que se busca promover que suceda.

El llamado informe Delors (1996) en articulación con el metamodelo de Aprendizaje inverso/Aula inversa cómo posible estrategia tecno-didáctica-pedagógica. Donde se propicia una mirada crítica de la educación mediada por TIC y de la propia práctica docente en articulación con el análisis de trayectorias de los estudiantes para favorecer el derecho de la educación superior para todos.

Esto supone “Aprender a Hacer” nuevas formas de enseñar, capacidades, habilidades y valores. Presenta al docente inmigrante digital el desafío de asimilar nuevas herramientas y sobre todo adquirir nuevas aptitudes y competencias para democratizar la educación, logrando un aprendizaje autónomo y significativo. Para lograr este objetivo, es importante que “aprenda a hacer” nuevas estrategias de mediación.

Estos paradigmas resultantes de las comisiones Delors, Faure y CEPAL-UNESCO confluyen hacia tres dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje: “lo educacional”, “lo social” y “lo político”. Esta convergencia promueve la utilización de destrezas y habilidades que se convierten en estratégicas al promover la difusión del conocimiento. En este sentido, la puesta en juego de dichas cualidades, que se denominan Principio “Aprender a Hacer”-, contribuye a potenciar la creatividad y la flexibilidad en el diseño y adaptación de materiales educativos. De ahí la necesidad de introducir en la educación los valores asociados con la equidad, la igualdad y el aprendizaje continuo a fin de efectivizar el derecho de todos a un empleo satisfactorio.

Continuaremos innovado considerando la importancia de un proyecto inclusivo, basado en retos y que con la ayuda de la gamificación y el neuro-aprendizaje, la tutoría coach, la psicología del desarrollo se propicie un aprendizaje activo del estudiante.

La inclusión a través de las TIC y TAC se focalizó en el derecho a la educación superior al realizar proyectos con estudiantes de escuelas secundarias rurales, urbanas-periféricas y urbanas, para que fortalezcan el mismo, considerando las carreras universitarias como un derecho genuino que ellos también tienen y pueden poner en práctica en su proyecto de vida.

Enfoque teórico metodológico

Enfoque mixto (cuali-cuantitativo), estrategia metodológica análisis de prácticas de enseñanza innovadoras, desde sus políticas y articulaciones, como el uso de estrategias que posibilitan el neuro-aprendizaje, aprender a hacer, aprendizaje inverso, aula híbrida y educación a distancia; Se analizan distintas metodologías activas para el estudiante en relación a la colaboración, ubicuidad, y la inclusión educativa, realizadas con aprendizajes basados en retos, en problemas, en casos, en gamificación, de los profesores de la FFHA y FACSOS UNSJ en articulación con profesores de escuelas rurales-urbanas y urbanas periféricas secundarias de San Juan.

Se realiza un muestreo no probabilístico de bola de nieve, con entrevistas semiestructuradas, análisis de encuestas, documentación, considerando en primera instancia a los profesores y estudiantes de la UNSJ que participaron con relatos de experiencias en los cursos y jornadas dictados en épocas de pandemia y pos pandemia

en articulación con SIED UNSJ y red Educación Subjetividades y Tecnologías, para luego continuar su ampliación.

Antecedentes

Este proyecto cuenta con un equipo de investigadores interdisciplinario que se propuso y gestó entre docentes y estudiantes participantes a través de distintas políticas y articulación de la red Educación, Subjetividades y Tecnología (EDUSyT-FFHA) con el Área de Educación a Distancia (EAD SIED UNSJ) y las áreas de Posgrado de FACS0 UNSJ y FFHA UNSJ, creación de espacios de análisis, diálogos interdisciplinarios y reflexión sobre los sentidos y significación de las prácticas de enseñanza innovadoras con y sin la opción pedagógica a distancia, con escenarios de hibridaciones tanto tecnológicas como pedagógicas-didácticas, favoreciendo distintos escenarios para la inclusión educativa y democratización del conocimiento.

Desde el proyecto CICITCA anterior, y en el actual (2023-2024) con posible ampliación a 2025 se gestaron prácticas de enseñanza innovadoras con currículo integrados, a través de un proyecto de extensión que permitía la interacción pedagógica-didáctico y tecnológica entre docencia, investigación e internacionalización sobre temáticas de interés de los estudiantes como Inteligencia Artificial y Ciudades Inteligentes. Relacionando a 110 estudiantes aproximadamente y 10 profesores con 15 directivos y profesores de distintas escuelas rurales, urbanas y urbanas periféricas de San Juan favoreciendo el intercambio a través de aulas híbridas, con clases en espejo virtual entre dos universidades Universidad Nacional de San Juan, y Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Ecuador, entre facultades e interdepartamental con FACS0, FFHA, y con escuelas rurales, urbanas y urbanas marginales de San Juan, escuelas piloto. Lo que permitió analizar las temáticas “Inteligencia Artificial ¿Oportunidad u Amenaza?”. Como el tema “Ciudades inteligentes, con ciudadanos inteligentes que usan inteligentemente la Inteligencia Artificial”.

Se fortalecieron dispositivos de acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes de UNSJ, cómo la posibilidad de acercar la universidad a estudiantes secundarios de las escuelas rurales, urbanas, y urbanas periféricas de San Juan. El objetivo de estas prácticas en territorio a través de la virtualidad tiende a la disminución de la deserción temprana de las carreras y el derecho a la educación superior.

En ese contexto de currículo integrado se propiciaron debates, reflexiones sobre las prácticas y los procesos de enseñanzas-aprendizajes, aportes disciplinarios e interdisciplinarios para repensar la relación Política- Inteligencia Artificial – Relaciones Públicas – Psicología – Neuro aprendizaje y Educación.

Es interesante poder transitar en este proceso de enseñanza aprendizaje “entre” lo presencial y no presencial, posibilitando al estudiante, como al profesor/tutor esa interrelación y retroalimentación favoreciendo el fortalecimiento de su creatividad e innovación en el trabajo en grupos colaborativos.

Referencia bibliográfica

- Carmona, Emilse (2016) *Desafíos innovadores en Educación: PNL3 y Quantum Coaching en aulas virtuales*. Ed. UNSJ. San Juan Argentina.
- Casarini, M y Waisman, E (2007) *Apuntes para la comprensión del cambio educativo en Los Procesos Tecnológicos y el Proceso Educativo*. Córdoba: PROED – Universidad Nacional de Córdoba.
- Cope, B. y Kalantzis, Mary (comp) (2010) . Aprendizaje ubicuo, University of Illinois Press, Urbana y Chicago. *Propuesta Educativa* , (35), 123-126.
- D.R.Garrison y T. Anderson (2006): La tecnología del e-learning. En *El elearnig en el siglo XXI* Ed. Octaedro, Barcelona
- Dussel, I. (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Ed.Teseo. Disponible en: <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-14.pdf>
- Gómez, M. (2011). *El aprendizaje en el aula virtual*. IDICE- ADICUS.
- González y otros, (2018) *El Aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Editorial Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid, España.
- Gutiérrez, M.; Piegaia, L. (2018) *Mentes que Hacen: Dos propuestas teóricas que ponen en reflexión las MENTES DEL FUTURO y profundizan el APRENDER A HACER*. 1º Edición. San Juan. Editorial UNSJ.
- Litwin, E. (comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- Lupion Torres, P., Rama, C. (Coord) (2010). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Realidades y tendencias. Ed.UNISUL.
- Rinesi, E. (2015) *Filosofía (y) política en la universidad*. UNGS-IEC- CONADU. Buenos Aires. Argentina.
- Sedoff M. , Bonetti S. (2018) *Flipped Learning Una guía para darle vuelta a tu clase*. 1ra Editorial Logos Rosario Argentina, pág 167.
- Tedesco J.C y Steinberg C (2015) Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación. En Tedesco J. C. (comp.). *La educación argentina hoy*. Buenos Aires. Siglo XXI-Fundación OSDE.

El desafío de enseñar pronunciación en la clase de inglés de nivel medio

Pamela Femenía
Andrea Leceta
Marcos Torres
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

Este artículo se desprende del proyecto de investigación «La nueva normalidad en la clase de inglés: tensiones y desafíos» (Res. 1501/23-R) en curso en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes - UNSJ, cuyo objetivo general es analizar las huellas que la pandemia ha dejado en las configuraciones didácticas (Litwin, 1993) de los docentes de inglés en el nivel secundario en San Juan y qué prácticas permanecen indelebles en el tiempo. El análisis de los datos expuso que los docentes de inglés como lengua extranjera (en adelante ILE) de las distintas escuelas de nivel medio de San Juan no dedican tiempo de clase para enseñar la pronunciación del inglés, priorizando otras áreas del idioma. Como docentes de Fonética y Fonología Inglesa, consideramos que la enseñanza de la pronunciación puede potenciar el aprendizaje del ILE. En este trabajo, proponemos una secuencia didáctica que aborda la enseñanza de un aspecto relacionado con la pronunciación del inglés.

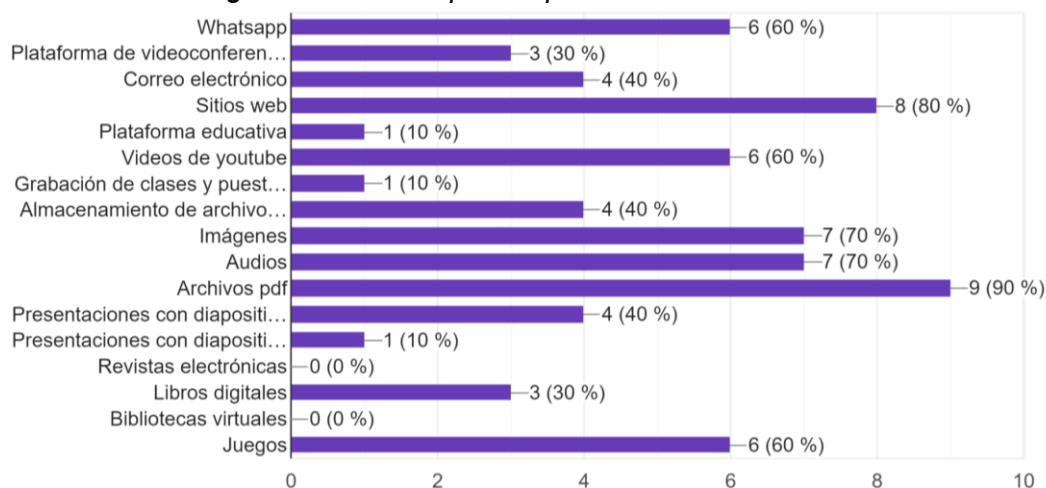
Enfoque metodológico y planteo del problema de investigación

La investigación, a través de un estudio exploratorio-descriptivo de diseño no experimental transeccional (Hernández Sampieri et al., 2018), exploró las formas de enseñar y aprender el ILE en la escuela secundaria después de la pandemia. Para la recolección de datos administramos encuestas y entrevistas a profesores de inglés, que trabajan en escuelas de nivel secundario, de gestión privada y estatal del cono urbano y semiurbano de San Juan, durante 2023.

La encuesta indagó sobre las herramientas digitales habitualmente utilizadas en clase, y los aspectos con mayor preferencia. El abanico de respuestas obtenidas no incluyó cuestiones relacionadas con la pronunciación del inglés en la clase.

Figura 1

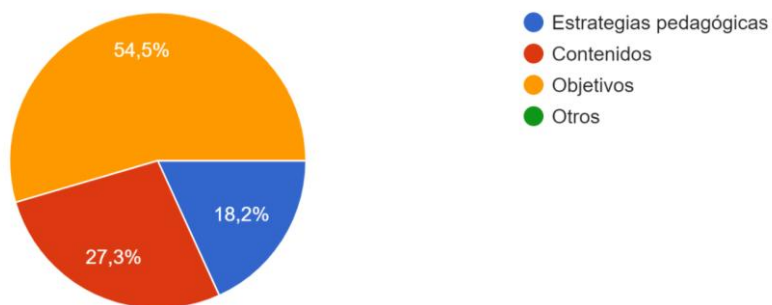
Recursos digitales utilizados por las profesoras de ILE en sus clases



Asimismo, se preguntó sobre los componentes de la clase priorizados. En este sentido, los datos arrojaron que los objetivos y los contenidos fueron prioritarios, con un 54,5% y un 27,3% de preferencia, respectivamente.

Figura 2

Aspectos de la clase de ILE que fueron prioritarios



Enfoque teórico

En el campo de la enseñanza del ILE, la pronunciación suele tener un «estatus de Cenicienta», negándosele, a pesar de su importancia, un papel relevante en la enseñanza de lenguas (Levis, 2018, p. 217). En este sentido, Sicola y Darcy (2015) afirman que la pronunciación frecuentemente queda relegada a un lugar secundario ocasional dentro de un contexto de comunicación oral más amplio o es omitida por completo del currículum (p. 472). Sumado a esto, algunos docentes admiten que, si bien han recibido instrucción formal en esta disciplina, no se sienten preparados para diseñar actividades relacionadas con la pronunciación (Munro y Derwing, 2015, p. 389).

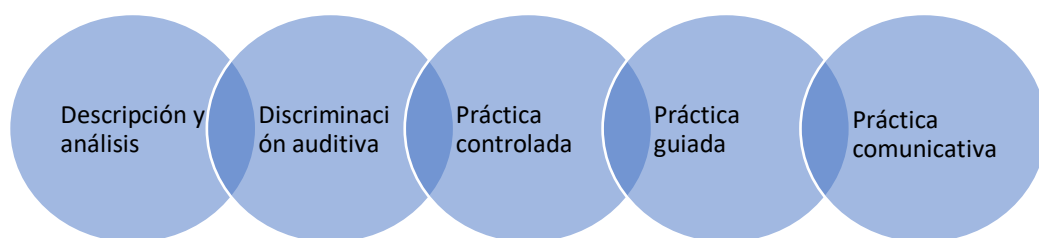
Diferentes perspectivas teóricas abordan el estudio de la pronunciación. En nuestro caso, adherimos al Control Adaptativo del Pensamiento (Adaptive Control of

Thought, ACT) (Anderson, 1983, 1989; Anderson et al., 2008) que postula que el conocimiento declarativo -saber qué- puede automatizarse y transformarse en conocimiento procedimental -saber cómo-. Este modelo cognitivo general de adquisición de habilidades puede ser aplicado a aspectos del aprendizaje de una segunda lengua que requieren procedimentalización y automatización, como es el caso de la pronunciación.

Para la elaboración de nuestra propuesta didáctica, seguimos los enfoques intuitivo-imitativo y analítico-lingüístico (Celce-Murcia et. al., 2011), en complemento con los procedimientos *bottom-up* (abajo-arriba), y *top-down* (arriba-abajo) (Dalton y Seidlhofer, 1994) y las etapas propuestas por Celce-Murcia et. al. (2011), pues proporcionan un marco adecuado para la enseñanza de la pronunciación de ILE dentro de una orientación comunicativa.

El enfoque de Celce-Murcia et. al. (2011) integra forma y significado en cinco fases «comenzando con un enfoque detallado en la descripción metalingüística y el análisis, la atención se desplaza gradualmente hacia la incorporación de más significado, manteniendo el enfoque» (Sicola y Darcy, 2015, p. 154).

Figura 3
Etapas del enfoque comunicativo para enseñar pronunciación propuesto por Celce-Murcia et al. (2011)



Propuesta didáctica

Como afirman Celce-Murcia et. al. (2011), el vínculo entre algunas estructuras gramaticales y la pronunciación es innegable. Si analizamos los libros de texto de ILE, vemos que varios de ellos muestran actividades, instrucciones o notas a pie de página que exploran la conexión entre gramática y pronunciación. Uno de los ejemplos más típicos se relaciona con las terminaciones verbales en *-ed* de los verbos regulares, que presentan tres pronunciaciones diferentes dependiendo de sonido final del verbo, y frecuentemente se pronuncian mal, ya sea porque suprimen el sonido final o agregan una sílaba más; por ejemplo, «walked» cuya pronunciación correcta es /'wɔ:kt/, pero suele pronunciarse /'wɔ:kəd-ɪd/.

En esta oportunidad, elegimos una sección del libro de texto *Third Edition Solutions - Elementary* (OUP, 2018) que se centra en el pasado simple (afirmativo) y utiliza muchos verbos regulares para hablar de eventos pasados, como se puede apreciar en la siguiente imagen extraída del citado libro.

Figura 4

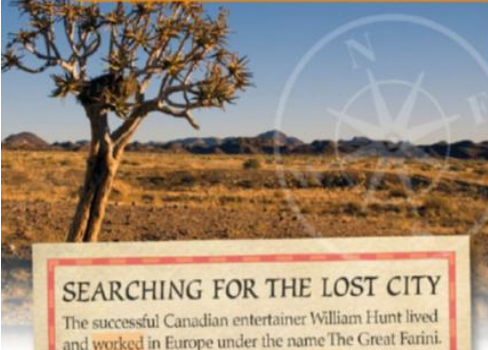
Third Edition Solutions Elementary (Falla, T., Davies, P., 2018, p. 64)

6B

Grammar

Past simple (affirmative): regular

I can talk about past events.



SEARCHING FOR THE LOST CITY

The successful Canadian entertainer William Hunt lived and worked in Europe under the name The Great Farini. But he wanted a new challenge and loved the idea of exploration. So in 1885, he sailed to Africa and crossed the huge Kalahari Desert on foot. A photographer travelled with him and photographed the journey. After the journey, they described a lost city in the middle of the desert. Their story caused a lot of excitement and many other explorers studied the photographs and then tried to find the city, but without success. In the end, people stopped looking. Perhaps Farini invented the lost city – nobody knows for sure.

5 Choose the correct verb for each gap. Then complete the text with the past simple affirmative form.

CROSSING THE SAHARA

Michael Asher is a British explorer and the first person to cross the Sahara Desert using only camels. As a young man, Asher ¹ _____ (work / arrive) as a police officer and then a teacher. But he ² _____ (want / wait) to be an explorer. So he ³ _____ (visit / move) to Africa, ⁴ _____ (live / watch) with an African tribe and ⁵ _____ (study / start) their language. He ⁶ _____ (describe / marry) an Italian woman called Mariantonietta Peru. She ⁷ _____ (plan / love) the idea of exploring too, and together, they ⁸ _____ (walk / plan) a journey across the Sahara Desert from west to east by camel and on foot. They ⁹ _____ (train / stop) for three months and then they ¹⁰ _____ (start / end) their journey. They ¹¹ _____ (work / travel) about 7,250 kilometres and ¹² _____ (arrive / live) at their destination 271 days later. Asher ¹³ _____ (decide / describe) the crossing in his book *Impossible Journey – Two Against the Sahara*.



1 **3.05** Read and listen to the text about exploring the Kalahari Desert. What three different jobs does it mention?

2 Read the **Learn this!** box. Then look at the highlighted past simple verbs in the text in exercise 1 and match two with each spelling rule (a–d).

LEARN THIS! Past simple (affirmative): regular verbs

The past simple affirmative of regular verbs ends in -ed.

a With most verbs, we add -ed to the infinitive without to:
work → worked

b If the verb ends in -e, we just add -d:
like → liked

c If the verb ends in -y, the -y changes to -ied:
carry → carried

d If the verb ends in a vowel and a consonant, we usually double the consonant before adding -ed:
chat → chatted

3 **3.06** **PRONUNCIATION** Listen and repeat these past simple forms. In which verbs is the -ed ending an extra syllable pronounced /ɪd/? What is the rule?
arrived chatted decided interrupted liked needed planned visited worked

4 **PRONUNCIATION** Say the past simple forms of these regular verbs. Pay attention to the endings.
end live start stop travel wait walk want watch

6 Complete the sentences with the past simple affirmative form of the verbs below.
chat live stop travel wait walk

1 I walked into town last night.

2 My cousins _____ around Italy last summer.

3 We _____ three hours for a bus.

4 His grandparents _____ in America for years.

5 The rain _____ an hour ago.

6 I _____ to my neighbour yesterday morning.

7 **VOCABULARY** Add the four underlined time expressions from the sentences in exercise 6 to the list below. Then put all of the expressions in the correct order (1–10), starting with the most recent.

Past time expressions a few minutes ago last month last week ten years ago three hours ago two months ago

1 A few minutes ago, **2** ...

8 **SPEAKING** Work in pairs. Using past simple verb forms from this lesson, tell your partner things you did:
last week ten years ago this morning yesterday

This morning, I walked to school. I arrived at school. I ...

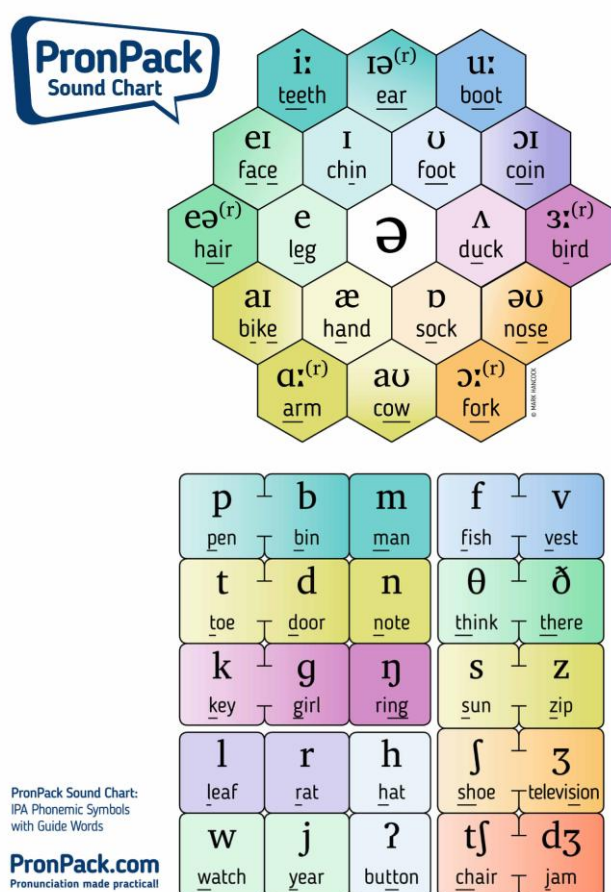
64 Unit 6 Going wild

887

Antes de desarrollar la secuencia de actividades, debemos referirnos al Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Familiarizarse con los símbolos fonéticos es parte esencial de la formación de los futuros profesores de ILE, ya que se considera una herramienta valiosa para mejorar las habilidades de pronunciación, especialmente en la lengua inglesa en la que no existe correspondencia uno a uno entre sonido y significado, a diferencia del español que es una lengua en la que la ortografía se aproxima mucho a los sonidos representados por ella.

Para esta presentación, elegimos las representaciones gráficas propuestas por Hancock (2017), por considerarlas visualmente atractivas y lingüísticamente relevantes (Imagen).

Figura 5
Alfabeto Fonético Internacional



Nota: Link: <http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/PronPackSound%20Charts-4.jpg>

Posteriormente, en nuestra secuencia didáctica, comenzamos con la etapa de *Sensibilización y Comprensión Auditiva*. En esta fase, diseñamos un ejercicio de

comprensión oral con una serie de afirmaciones que debían señalar como Verdadero o Falso:

- Listen to the following text about exploring the Kalahari Desert and answer True or False.
- William Hunt was British. _____
- In 1886, he sailed to Africa. _____
- He travelled alone. _____
- They never found the lost city. _____

Después de esta fase, pasamos a la etapa de la *Discriminación Auditiva*, en la que la atención se focaliza en la forma. En este caso, nos centramos en los verbos regulares en pasado simple que aparecían en el texto. Se solicitó a los alumnos que los analizaran y encontraran alguna característica que tuvieran en común, como, por su ejemplo, su terminación. A continuación, se les pidió que volvieran a escuchar el texto, pero, esta vez, concentrándose en la pronunciación de esos verbos, si se pronunciaban como /t/, /d/ o /ɪd/, y de esta forma contar con información necesario que les permita construir la regla de pronunciación para cada caso en la etapa siguiente.

En el nivel de *Descripción y Análisis de la Teoría*, se guió a los alumnos en el análisis de la regla de pronunciación de las terminaciones en *-ed*. Basándose en lo que habían oído al escuchar el texto, tenían que completar estas afirmaciones:

If the sound before the -ed ending is a _____ one, the -ed is pronounced /t/
If the sound before the -ed ending is a _____ one, the -ed is pronounced /d/
If the sound before the -ed ending is /___/ or /___/, the -ed is pronounced /ɪd/

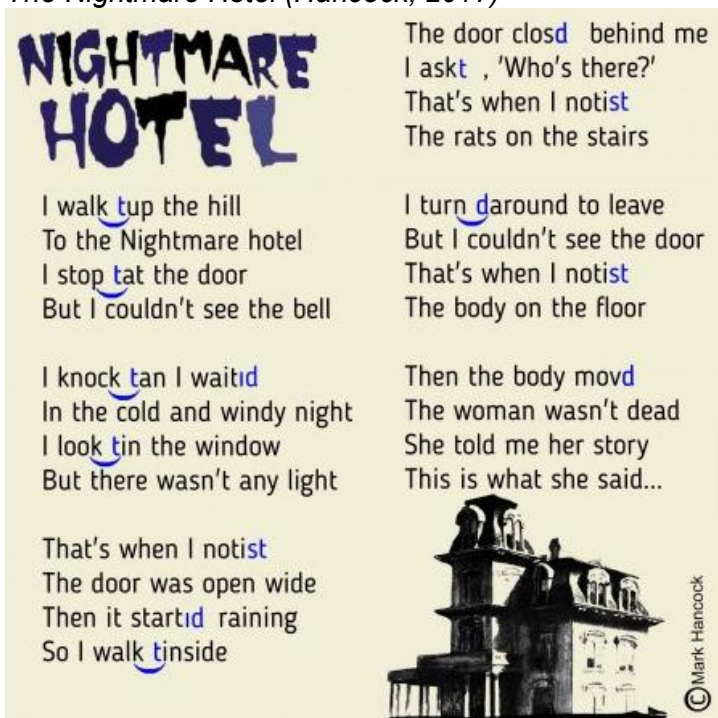
Todas estas actividades previas conducen a una *etapa más controlada*, con ejercicios más estructurados, como escuchar y repetir la pronunciación de determinados verbos regulares en pasado y decir el pasado de otros verbos prestando especial atención a la forma de pronunciar su terminación.

Luego de estas actividades controladas, pasamos a la siguiente fase, la *Práctica Guiada*, en la que se pidió a los alumnos que trabajaran con un poema. Las actividades de este nivel consistieron en escuchar el poema e identificar la forma pasada de los verbos (su pronunciación), además de poder analizar cómo estos sonidos se enlazaban con los sonidos posteriores en la lengua hablada.

- Let's work with the poem *The Nightmare Hotel* (M. Hancock, 2017)

Figura 6

The Nightmare Hotel (Hancock, 2017)



NIGHTMARE HOTEL

I walk tup the hill
To the Nightmare hotel
I stop tat the door
But I couldn't see the bell

I knock tan I waitid
In the cold and windy night
I look tin the window
But there wasn't any light

That's when I notist
The door was open wide
Then it startid raining
So I walk tinside

The door closd behind me
I askt , 'Who's there?'
That's when I notist
The rats on the stairs

I turn daround to leave
But I couldn't see the door
That's when I notist
The body on the floor

Then the body movd
The woman wasn't dead
She told me her story
This is what she said...

© Mark Hancock

Nota: Link: <http://hancockmcdonald.com/materials/nightmare-hotel>

La última etapa es la *Práctica Comunicativa*; en este caso, pedimos a los alumnos que completaran esta actividad:

- Now, think of an anecdote and try to use as many regular verbs as possible when telling it to a partner. You may include untrue facts and your partner has to try to spot them. Then, switch roles.

El foco principal de este ejercicio es la comunicación. Se les pidió que pensarán en una anécdota para compartir con sus compañeros en clase, en la que debían incluir algunos hechos falsos para que ellos identifiquen. Para lograr el objetivo fijado, los alumnos debían utilizar una serie de verbos en pasado y, al hacerlo, debían pronunciar las terminaciones de los verbos de forma correcta.

Conclusiones

A lo largo de esta presentación, hemos destacado que la pronunciación es vital en la comunicación oral y debe recibir tanta atención como cualquier otro componente de la lengua. Si la enseñanza de la pronunciación se lleva a cabo de forma regular desde etapas tempranas, los profesores ayudarán a los alumnos a percibir y producir patrones de pronunciación con mayor precisión y, al hacerlo, evitarán en última instancia hábitos

articulatorios de pronunciación erróneos, que demandaría un gran esfuerzo para ser desaprendidos y re-aprendidos.

En este sentido, Darcy, Ewert y Lidster (2012) afirman que la pronunciación como foco de instrucción debe estar «integrada, tanto en el plan de estudios en su conjunto, como dentro de cada clase: la pronunciación no se enseña por separado, sino que se convierte en una parte integral de la enseñanza general de la lengua» (p. 95) (nuestra traducción).

Es innegable que la mejora de la pronunciación requiere tiempo, esfuerzo y paciencia tanto por parte del profesor como del alumno. Esperamos que la secuencia de actividades que presentamos incentive a los docentes de ILE a incluir en su planificación diaria aspectos relacionados con la pronunciación. Con frecuencia, los profesores -los/as *teachers*- son las principales -y a veces las únicas- personas con las que muchos alumnos hablan en inglés. Si ellos/as no ofrecen pautas para una pronunciación aceptable, nadie lo hará (Yates y Zielinsk, 2009).

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1989). A rational analysis of human memory. En H.L. Roedinger & F.I.M Craik (Eds.), *Varieties of memory and consciousness* (pp. 195-210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J.R., Fincham, J.M., Qin, Y. & Stocco, A. (2008). A central circuit of the mind. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 136-43. <http://act-r.psy.cmu.edu/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/800TiCS%202008.pdf>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. & Goodwin, J. (2011). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Hong Kong: Cambridge University Press.
- Dalton, C. & Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: OUP.
- Derwing, M., Rossiter, M. (2002). *ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies*. System, Volume 30, Issue 2, 155-166. Recuperado del sitio:
- Falla, T., Davies, P. (2018). *Third Edition Solutions Elementary*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Hancock, M. (2017). *PronPack 1 - Pronunciation Workouts*. USA: Hancock McDonald Ltd. <http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/PronPackSoundCharts-1.jpg>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00012-X).
- Levis, J. (2018). *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. UK: Cambridge University Press.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza*
- Munro, M, Derwing, T. (2015). Intelligibility in research and practice; teaching priorities. En M. Reed y J. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation*, 377-396. UK: Wiley Blackwell.
- Resolución N° 1501 de 2023. [Rectorado Universidad Nacional de San Juan]. Por la cual se aprueba el resultado de la evaluación en 1^{ra} y 2^{da} instancia de la solicitud de financiamiento de proyectos CICITCA, convocatoria 2022 (2023-2024). 07 de junio de 2023.
- Sicola, L. & Darcy, I. (2015). *Integrating Pronunciation into the Language Classroom*. In *The Handbook of English Pronunciation*, First Edition. Edited by Marnie Reed and John M.

Laura Villavicencio
Carlos Bossio
Mariela Inés Coll
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El perfeccionamiento de los docentes en ejercicio es fundamental para lograr la equidad en la distribución y apropiación del conocimiento y la calidad educativa.

Este trabajo muestra el resultado de una experiencia educativa propuesta dentro de un proyecto¹⁰⁴ de investigación-extensión que apunta a fortalecer con aportes de conocimiento y prácticas educativas concretas la participación de docentes de escuelas de nivel medio y de institutos superiores de formación docente en una capacitación basada en saberes disciplinares y pedagógicos, vinculados a la enseñanza del lenguaje de las redes sociales a la luz de los actuales enfoques lingüísticos y teorías del aprendizaje.

La propuesta es el dictado de un curso virtual asincrónico, focalizado en el abordaje de estrategias de comprensión y producción de discursos de las redes sociales, considerando la necesidad imperiosa de incluir en la escuela la enseñanza formal y sistemática de las habilidades necesarias para su abordaje.

Como objetivo se buscó atender a las demandas tecno-educativas actuales y a las nuevas formas de comunicar y conceptualizar el mundo que nos rodea. Estos discursos virtuales plantean una serie de rasgos en la construcción de significados que pueden ser categorizados y estudiados. Conocer estas estrategias es un aporte clave para la comprensión y producción de estas textualidades en todas las disciplinas educativas.

El curso se planteó desde la interdisciplinariedad y la convocatoria fue abierta a los diversos agentes educativos, usuarios de las redes sociales, alumnos, futuros docentes de la Universidad Nacional de San Juan, docentes de nivel secundario y de institutos de formación docente de la provincia de San Juan e interesados en la temática.

¹⁰⁴ Proyecto de Investigación, (Res. 1501/23R. CICTCA- UNSJ 23-24). Programa PROTEL. Dpto. de Letras FFHA UNSJ. Proyecto de Extensión, Voluntariado Universitario. Sigamos estudiando, Escuela y Redes Sociales (Res. 2023-367-APN-SECPU-ME). EQUIPO DE PROYECTO: Laura Villavicencio (Directora)-Carlos Bossio (Codirector), Ricardo Quiroga- Mariela Coll- Andrea Melina Leiva, María Gracia Nebro-Marcela Gil-Paula Heredia, Lourdes Graffigna-Julietta Villavicencio-Karen Camargo, Guadalupe Mas-Camila Altamirano-Josefina Almerich, Daniela Torres-Virginia Galera-Andrea Aciar – Ana Oyola

Desarrollo

Consideramos que el tratamiento de estos discursos virtuales en las aulas, es temática de interés y de análisis curricular, pero su abordaje es escaso, lo que es indicio de una carencia sociocultural, en relación a la alta frecuencia de uso comunicativo y de circulación social por parte de alumnos y docentes en la actualidad.

El equipo de investigadores, con esta propuesta de perfeccionamiento, atendiendo a esta realidad, apuntó a generar conocimientos y recursos didácticos, aplicando las TIC como escenario y contexto tecno-educativo para su desarrollo.

Así, acercar estas nuevas formas de aprender y comunicarse a la escuela es un aporte a lograr mayor equidad cultural y social, permitiendo una interacción y movilidad educativa en *continuum*.

Se plantea un espacio de aprendizaje para la enseñanza y análisis del lenguaje usado en las redes sociales desde un enfoque teórico funcional-cognitivo basado en el interés por la función, el significado simbólico y el uso experiencial y contextual (Langacker, 1999; Lakoff y Johnson, 1980; Borzi, 2018, Orellano, Collado, Berenguer 2010).

Como antecedente próximo y significativo de trabajo en la temática se mencionan muestras didácticas de presentación del sitio web “El discurso virtual en las aulas” www.discursovirtual.ffha.unsj.edu.ar en las escuelas secundarias de la zona céntrica de San Juan. En cada encuentro se constató la aceptación e interés frente a la propuesta (analizar el discurso de las redes sociales) a través de una herramienta tecnológica (sitio web). Esta instancia inicial nos permitió observar y comprobar las posibilidades en su implementación aportando conocimiento de categorías y propuestas didácticas para trabajar estos discursos en las aulas, lo que fortaleció la capacitación a distancia y asincrónica realizada.

El curso dictado por el equipo de proyecto se denominó “Escuela y redes. Un abordaje discursivo de los textos de las redes sociales”, denominación que se desprende del objeto de investigación seleccionado para estudiar.

Se constituyeron como destinatarios docentes de Nivel Secundario y de Institutos de Formación Docente, alumnos avanzados e interesados en la temática. La ampliación de los receptores se justifica en la originalidad de la propuesta y su tratamiento, según estudios y antecedentes que lo corroboran.

La convocatoria se realizó por las redes sociales y consistió en el llenado de un formulario de inscripción abierto y de amplia difusión.

Se inscribieron más de 800 interesados de los cuales sólo 180, divididos en 2 réplicas del curso, pudieron realizar la propuesta en su totalidad, logrando hacer y aprobar las actividades y evaluación con la certificación de acreditación final, emitida

por la Universidad Nacional de San Juan con el aval del Ministerio de Educación de la Provincia.

Si bien, en relación al total de interesados hubo reducción del grupo (180), su número se considera significativo ya que en general, como respuesta a anteriores convocatorias presenciales realizadas, no obligatorias y gratuitas en la Universidad, los resultados son de muy poco acatamiento (de 3 a 15 docentes).

El curso de perfeccionamiento apeló a la interdisciplinariedad y la respuesta fue de amplia aceptación. Esto permitió corroborar su alcance, aplicabilidad y la posibilidad de que representantes de diversas áreas conocieran la propuesta y trabajaran la comprensión y producción a partir de estas textualidades.

Tabla 1- Ej. 1. Docentes y áreas de Estudio que participaron del curso

Lic. en Administración	Prof. de Historia
Prof. de Tecnología	Prof. de Educación Musical
Prof. de Cs. de la Educación	Bibliotecario
Prof. de Letras	Prof. de Teatro
Prof. de Psicología	Lic. en Archivística
Estudiantes avanzados	Tec. en Gestión Organizacional
Prof. de Inglés	Prof. de Artes Visuales
Prof. de Primaria	Prof. de Catequesis
Prof. de Inicial	Lic. en Ciencias Políticas
Prof. de Secundaria	Prof. de Física
Prof. de Francés	Prof. de Matemática

La metodología elegida fue la modalidad de dictado virtual que se sustenta en el manejo y conocimiento mediado por la tecnología del equipo de investigación y en una muestra de los avances en educación a distancia implementados en la Universidad, a través de la plataforma “aula virtual” SIED FFHA-UNSJ.

La decisión de hacer un dictado virtual para docentes en ejercicio de diversos niveles y áreas educativas, resultó un desafío para el equipo docente ya que todas las capacitaciones anteriores se hicieron desde la presencialidad plena, que coinciden con abordajes más prototípicos y actuales, empleados entre los docentes. Prueba que fue superada por la respuesta de numerosas inscripciones en un corto plazo.

Además, la virtualidad planteada para el dictado fue asincrónica, lo que permitió que 180 docentes y alumnos avanzados pudieran, en tiempo remoto de administración propia, pero dentro de las delimitaciones temporales (cronograma), encontrar libertad de elección para realizar las actividades y cumplir con el plan de trabajo.

Se analizó que la deserción de muchos de los interesados pudo deberse a múltiples factores como el desconocimiento del manejo de la tecnología, el no poseer la herramienta (computadora) necesaria, la imposibilidad de resolver las actividades de manera individual y personal por falta de competencias para una educación a distancia. Si bien, el contenido se desarrolló de manera explicativa con recursos que aportaban una guía desde la teoría y la ejemplificación de casos, se requerían saberes, habilidades y destrezas tecnológicas y discursivo-comunicativas que representaron una carencia en los docentes y alumnos participantes. Otro obstáculo pudo ser la falta de administración personal e independiente requerida por la propuesta a distancia y asincrónica.

El equipo armó el curso en el espacio del aula virtual de la Plataforma SIED-UNSJ-FFHA. Su construcción requirió un proceso de trabajo focalizado en secuenciar y transversalizar contenidos, materiales didácticos, actividades de aprendizaje conjugando la originalidad de la propuesta con los intereses de los destinatarios y los contenidos curriculares de las diferentes áreas del saber en la educación media y superior de formación docente. El diseño del armado presenta como estructura básica los siguientes elementos:

Página de inicio con pestañas visibles con colores diferentes que orientan el recorrido de los estudiantes dentro de la plataforma.

Una imagen de la portada del sitio web que contiene el corpus de trabajo con un enlace que los invita a navegar por su interior para interactuar con intertextos virtuales que requieren de una práctica y destreza en web que son parte del aprendizaje que se propone.

En este inicio se suma el cronograma como hoja de ruta clave que se vuelve protagonista en el proceso individual que cada uno de los docentes y alumnos participantes debe tener en cuenta en la modalidad asincrónica propuesta.

Al cierre de la pestaña inicial se encuentra la imagen del equipo de proyecto que tiene a su cargo el armado y dictado del curso.

Figura 1

Ej. 2. Pestaña de inicio del curso en la Plataforma virtual SIED UNSJ-FFHA



Figura 2

Ej. 3. Estructura de los módulos del curso



Para el armado de la propuesta se emplearon materiales didácticos elaborados por el equipo del proyecto entre los que se cuenta con a) un corpus de imágenes de las redes sociales seleccionado y categorizado que constituye un sitio web: www.discursovirtual.ffha.unsj.edu.ar b) materiales teóricos de lectura en formatos de audios, video, power point, documentos en pdf y c) propuestas didácticas interdisciplinarias.

Los contenidos se trabajaron en 4 módulos en los que se abordaron las diferentes tipologías textuales de las redes sociales (Instagram, Facebook, Tik Tok, WhatsApp y Twitter), los rasgos discursivos propios y compartidos de cada textualidad seleccionada, propuestas didáctico pedagógicas y actividades interdisciplinarias.

A continuación, se presentan los tipos textuales abordados en cada módulo y el plan de trabajo propuesto.

- MÓDULO 1

Redes Sociales y Tipología Textual. Rasgos prototípicos y periféricos.
Categorización continua

a-Teoría (herramientas como: videos explicativos-power point-pdf-sitio web-otros)

b-Propuestas didácticas (elaborada por docentes, graduados, becarios y alumnos del equipo de proyecto).

c-Actividades interdisciplinarias aplicables a las diversas áreas

- MÓDULO 2

Publicaciones e Historias de Instagram, Facebook y Whatsapp

a-Teoría (herramientas como: videos explicativos-power point-pdf-sitio web-otros)

b-Propuestas didácticas (elaborada por docentes, graduados, becarios y alumnos del equipo de proyecto).

c-Actividades interdisciplinarias aplicables a las diversas áreas

- MÓDULO 3

El meme como tipo textual transversal en el Continuum

a-Teoría (herramientas como: videos explicativos-power point-pdf-sitio web-otros)

b-Propuestas didácticas (elaborada por docentes, graduados, becarios y alumnos del equipo de proyecto).

c-Actividades interdisciplinarias aplicables a las diversas áreas

- MÓDULO 4

Twitter/X: Tuits - Hilos de Tuit de Twitter - Los Hashtags

a-Teoría (herramientas como: videos explicativos-power point-pdf-sitio web-otros)

b-Propuestas didácticas (elaborada por docentes, graduados, becarios y alumnos del equipo de proyecto).

c-Actividades interdisciplinarias aplicables a las diversas áreas

- Recuperatorio de Actividades de los 4 Módulos
- Evaluación final (Propuesta Didáctica Interdisciplinaria)
- Certificación (certificado de aprobación en línea para descargar)

En los foros de comunicación y en la evaluación final, además de generar una propuesta didáctica para el área de conocimiento de los alumnos, se pidió una evaluación del curso tanto desde lo pedagógico, posible de desarrollar en las aulas, como desde la modalidad de dictado virtual y asincrónico, elegida, propiciando mayor alcance de participación.

Las devoluciones de los estudiantes fueron favorables en todos los aspectos evaluados. Se comparten algunas consideraciones que animaron a pensar en nuevas propuestas tecno-educativas aplicadas desde la modalidad a distancia.

“El curso ha sido una enriquecedora experiencia para mi futuro como docente de Lengua y Literatura ya que considero que me ha brindado múltiples recursos didácticos e ideas innovadoras. Antes del curso no sabía cómo afrontar la enseñanza del uso de las redes, pero la lectura de las propuestas del corpus y las actividades realizadas me han mostrado nuevas perspectivas y modos de abordar el contenido”.

“En lo personal, este curso me brindó una experiencia muy enriquecedora ya que la temática abordada es muy importante para el contexto educativo actual. El discurso que prevalece en las redes sociales ha trascendido y se ha infiltrado en la cotidianidad. Como futura docente, es fundamental tener conocimiento sobre los lenguajes actuales y este curso me brindo las herramientas para iniciarme en esta temática.

Por otro lado, para mí la modalidad asincrónica fue una buena experiencia. Ya que ésta me permitió tomarme el tiempo necesario para ver el material didáctico y realizar las propuestas en función de mi horario.”

El curso me pareció muy interesante, enriquecedor para mis conocimientos. Conocimientos actuales que me gustaría mucho implementar en el aula, y aún más si se trabaja con adolescentes, ya que son la generación que más está inmersa en el

mundo del internet y las redes sociales, creo que servirán de motivación para un aprendizaje eficaz.”

Conclusión

Como docentes investigadores y estudiosos del lenguaje incursionamos en un lenguaje actual, de uso masivo, motivado, reflejo de las actuales conceptualizaciones de mundo reducidas, selectivas y significativas para los usuarios. Un lenguaje que busca comunicar diversas intencionalidades, que es subjetivo y experiencial.

Consideramos que es un tipo discursivo que permite viabilizar y visibilizar categorías y rasgos del lenguaje de manera convincente y justificada.

Corroboramos que este tipo de discurso de las redes sociales no se estudia en las aulas y bregamos por su estudio en las tipologías textuales analizadas.

Identificamos un campo propicio para trabajar lectura y escritura de estos discursos desde un contexto que identifica e incluye al usuario (alumno-docente).

Aportamos al conocimiento y a la educación con discursos motivados, con herramientas tecnológicas y pedagógicas de trabajo en línea y acercamos propuestas que responden a los requerimientos tecno-educativos de los nuevos sistemas de aprendizaje en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Borzi, C. (2018), *Enfoque cognitivo prototípico y enseñanza de la Lengua*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Cuenca, J. y Hilferty, P. (1999) *Introducción a la Lingüística Cognitiva*, Barcelona: Ariel.
- García F. & Gertrudi, M. (2011), Naturaleza y características de los servicios y los contenidos digitales abiertos. CIC. *Cuadernos de Información y Comunicación*. Universidad Complutense de Madrid España.
- García Huerta, D. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*. Universidad de Guadalajara México.
- Langacker, (1999), Langacker, RW (1999). *Gramática y conceptualización*. Nueva York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110800524>
- Meunier Rosas, F. (2013). El uso de la red social twitter como herramienta para la difusión de información pública. Razón y palabra. *Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Comunicación y Derechos Humanos*.
- Moreno Cabrera, J.C. (1991) *Curso Universitario de Lingüística General TII*, Madrid.
- Orellano, Collado, Berenguer, (2010). *La lengua de la Historia*. EFU-UNSJ.

- Quiroga, R., Bossio, C. Fabrini, R. (2022) *El discurso digital en las aulas, estrategias didáctico tecnológicas de abordaje*. Congreso Internacional, Ciencia, tecnología y Sociedad. San Juan. Argentina.
- Rafael, J. (2011), *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales-TIC*. [Editorial Universidad del Norte](https://www.jstor.org/stable/j.ctt1c3pz47). <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1c3pz47>
- Villavicencio, L. (2015). *Motivaciones lingüístico cognitivas en el discurso del Chat: Continuidad, iconicidad y economía discursiva*. Editorial Académica Española.
- Villavicencio, L. Gil, M., Heredia, P y Camargo, K. (2022) *Los discursos digitales, una tipología textual en Discurso y Gramática Cognitiva*. Estudios de perfilamientos lingüísticos. FFHA-UNSJ.
- Villavicencio, L. Fabrini, R. y Bossio, C. (2022). *Formas de Intensificación en los discursos Estados o Historias de whatsapp, instagram y facebook*. XXI AaLiCo. UBA. Bs As.
- Villavicencio, L. Graffigna, L. y Castañeda, C. (2022). *El discurso virtual en la escuela*. XXVIII Encuentro Plurilingüístico. Tendencias educativas 2022. San Juan.
- Villavicencio, L., Nebro, M. G. y Heredia, P. (2022) *Materiales didácticos para abordar el discurso virtual en la escuela desde un enfoque prototípico*. Congreso Internacional, Ciencia, tecnología y Sociedad. San Juan. Argentina

La deserción en dos trayectos de formación y actualización permanente docente de posgrado en la modalidad de opción pedagógica a distancia en Universidad Nacional de San Juan

Patricia Mercado
Emilse Carmona
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Introducción

En el marco del proyecto CICITCA: “Democratizando Educación y TIC: prácticas de enseñanza innovadoras con Neuroaprendizaje, aprender a hacer, aprendizaje inverso, aula híbrida y educación a distancia; con docentes y estudiantes de la UNSJ y Escuelas Rurales - urbano-marginales de San Juan” (Res. N 1501/23-R) se desarrolla un curriculum integrado (investigación, posgrado, e internacionalización); con las investigaciones realizadas en el marco del programa de investigación denominado “Desarrollo y Aplicación de nuevas tecnologías Educativo – Informáticas en Educación Especial”, Res. N.º 167/96-CD-FFHA, que se desarrolla en el ámbito del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE– FFHA – UNSJ).

Desde estos proyectos de investigación surge la iniciativa de contribuir a la formación docente a través de la planificación y gestión de dos diplomaturas, desde la red Educación Subjetividades y Tecnologías (EDUSyT-FFHA) y en articulación con el área de Educación a Distancia del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de San Juan (SIED – UNSJ) y sus equipos base en las facultades de Filosofía, Humanidades y Artes como Facultad de Ciencias Sociales (FFHA y FACSO).

Estas dos Diplomaturas fueron dictadas durante los ciclos lectivos 2022 – 2024 a través del campus virtual de la UNSJ y permitieron la articulación de acciones de posgrado conjuntas entre la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes – Dirección de Posgrado, y Facultad de Ciencias Sociales – Secretaría de Posgrado.

Ambas diplomaturas se realizaron en el marco de un acta acuerdo de actividades conjuntas de Posgrado.

En este artículo se analizan las dos diplomaturas “Diplomatura Superior Gestión Educativa Estratégica: Neuro aprendizaje, Tutorías de Orientación y Acompañamiento en Distintos contextos Educativos Presenciales y no Presenciales”, y “Diplomatura Superior Tecnologías de la Información y la Comunicación y Tecnologías Accesibles al Conocimiento: desafíos inclusivos en la enseñanza a estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual y trastorno del espectro autista”, que contó con un

módulo dictado por un docente investigador de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil Ecuador (Internacionalización).

Los trayectos de formación poseen una carga horaria de 600 y 610 h reloj respectivamente cumpliendo así con los requisitos que impone la normativa del Ministerio de Educación de la provincia.

Para cumplir con ese requisito, las diplomaturas se extendieron en sus plazos y tiempos, organizando el cursado con un despliegue anual, encuentros sincrónicos quincenales y actividades asincrónicas presentadas en las aulas virtuales del Campus de la UNSJ - SIED. La propuesta académica posibilitó a los estudiantes una gran variedad de actividades y una amplia selección de bibliografía distribuido en 13 módulos en el caso de la primer diplomatura mencionada y 12 módulos para la segunda.

Como enfoque pedagógico y diseño instruccional del aula se utilizó el modelo de Aprendizaje Inverso (Flipped Learning), el mismo se combina con estrategias didácticas que utilizan metodologías activas centradas en el estudiante y su aprendizaje. Propiciando prácticas educativas que puedan ser aplicadas en sus contextos educativos.

El equipo de investigación se fue formando e investigando sobre el enfoque pedagógico Flipped Learning y diversas metodologías activas que el enfoque requiere, en proyectos anteriores desde el año 2018.

En esta línea de investigación en el marco del proyecto CICITCA antes mencionado se busca poner en tensión el modelo de Aprendizaje Inverso (Flipped Learning), las estrategias docentes y las herramientas tecnológicas implementadas que contribuyeron en los trayectos formativos de actualización permanente de posgrado antes mencionados a lograr aprendizajes significativos y con sentido además de la persistencia y retención de estudiantes.

El problema de deserción en este tipo de actividades de formación está incipientemente estudiado en Argentina, aunque nuestra experiencia y el acceso a literatura sobre el tema indica que es alto. García Arieto (2019) quién se ha ocupado desde hace tiempo de estudiar el problema del fracaso en el alumnado universitario a través de sistemas digitales ha identificado numerosos factores que inciden en el problema del abandono en los estudios del nivel superior. Realizando una clasificación en tres grandes categorías que nos permiten aproximarnos al conocimiento del problema. El autor identifica causas asociadas a los estudiantes, a los docentes y a las instituciones.

Considerando que aquellas causas del abandono relacionadas con problemas socioeconómicos, familiares, contextuales o personales no pueden ser remediadas por

la institución educativa, ni por los docentes, se analizan en clave de propuestas pedagógicas.

Es necesario un análisis profundo de las prácticas docentes para dilucidar cuales permiten, con mayor éxito, sostener la trayectoria de los estudiantes hasta lograr finalizar las diplomaturas.

Se sabe que la tecnología ha puesto a nuestra disposición una inmensa variedad de herramientas que facilitan el acceso al conocimiento y a la vez siguiendo el modelo TPACK cuya sigla significa en inglés Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) que estudia la integración de la tecnología en la educación. El mismo modelo fue desarrollado entre 2006 y 2009 por los profesores P. Mishra y Matthew J. Koehler, y se basa en la combinación de tres variables en las que cada docente debe formarse: conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido; se afirma la importancia de combinar tecnología con pedagogía y didáctica para lograr aprendizajes de calidad.

Desde el enfoque TPACK, se enfatiza justamente la necesidad de no pensar la tecnología como un “agregado” colorido –separado y, por lo tanto, adicional– al conocimiento pedagógico disciplinar. El conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar supone que integrar las TIC en nuestras clases implica no solamente conocer las herramientas, sino también “reacomodar” nuestras prácticas, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares cuando incluimos tecnologías. Se trata fundamentalmente de poner cada uno de esos conjuntos de saberes al servicio de los otros dos para, en total, enriquecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. (Magadán, 2012, p. 8)

Las plataformas LMS (Learning Management System), resultaron en estos tiempos, en especial en épocas de Pandemia COVID 19, para luego proyectarse hasta la actualidad, potenciarse como entornos virtuales de aprendizaje (EVA) favoreciendo los procesos para enseñar y aprender. Entre las ventajas que ofrece podemos resaltar la posibilidad que prácticamente cualquier persona puede producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar (Bill Cope y Mary Kalantzis, 2009, p.2). Ofrecen entornos que hacen posible que las personas trabajen con otros y aprendan de otros.

En este breve recuento de ventajas que ofrece la tecnología desarrollada para la educación no podemos dejar de mencionar la posibilidad de responder a la diversidad de estudiantes incrementando la participación no solo de la provincia de San Juan, sino de otras provincias de nuestro país como Buenos Aires, Rosario, Catamarca, Mendoza, Neuquén, entre otras y reduciendo de este modo la exclusión por las distancias. Esto

porque ambas diplomaturas se dictaron 100% en modalidad de opción pedagógica a distancia.

Desarrollo

La deserción en la educación virtual, especialmente en los programas de perfeccionamiento y actualización docente, representa una problemática significativa para los profesionales encargados del diseño de estas propuestas educativas. La organización de programas de enseñanza en modalidad virtual requiere una considerable inversión de tiempo, así como de recursos económicos y humanos. Estos programas dependen de la colaboración de equipos interdisciplinarios numerosos para optimizar las plataformas LMS. En consecuencia, resulta esencial identificar y aplicar estrategias efectivas que mitiguen este problema.

Objetivo general de la línea de Investigación:

- Analizar cómo el modelo de aprendizaje inverso, las estrategias docentes y las herramientas tecnológicas empleadas en las Diplomaturas impactan en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Explorar la percepción de los estudiantes sobre el modelo de aprendizaje inverso y su influencia en la motivación y el compromiso académico.
- Analizar como el enfoque pedagógico de aprendizaje inverso se relaciona con la trayectoria de los estudiantes en formación.
- Evaluar el impacto del acompañamiento pedagógico, tutorías y retroalimentación docente en la retención y persistencia del estudiantado.
- Identificar las percepciones y experiencias de los estudiantes en formación respecto a los recursos didácticos, metodologías y dinámicas utilizadas en el entorno virtual.
- Identificar los elementos del diseño instruccional de las aulas virtuales que impactan en el desempeño académico de los estudiantes.

Esta línea investigación, se centra en el binomio modelo de Aprendizaje Inverso (Flipped Learning) y el problema de la deserción. Se plantean de forma provisoria las siguientes preguntas de investigación.

- ¿El modelo de aprendizaje inverso influye en la motivación, el compromiso académico y la retención de estudiantes en las diplomaturas?
- ¿Cómo se relaciona el enfoque pedagógico de aprendizaje inverso con la permanencia o no de los estudiantes en formación?
- ¿Cómo impacta el acompañamiento pedagógico, tutorías y retroalimentación docente en la retención y persistencia del estudiantado?

- ¿Qué percepciones tienen los estudiantes en formación respecto a los recursos didácticos, metodologías y dinámicas utilizadas en el entorno virtual?
- ¿Qué experiencias de los estudiantes incluyen el modelo de aprendizaje inverso como facilitador de la relación didáctica entre el alumno y el conocimiento?
- ¿Qué elementos del diseño instruccional de las aulas virtuales impactan en el desempeño académico de los estudiantes?

Marco teórico

La educación a distancia se ha consolidado como una modalidad clave en la educación superior, especialmente a partir de los desarrollos tecnológicos y la necesidad de flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los aportes de Manuel Area Moreira (2009) y Lorenzo García Aretio (2001) resultan fundamentales.

García Aretio (2001), destaca la importancia de la educación a distancia como un sistema con identidad propia al cual define como : “La EaD se basa en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal” (p. 41).

Por otro lado, Area Moreira (2009) define la tecnología educativa como las relaciones e interacciones entre las tecnologías de la comunicación e información y la educación. (P. 20)

Por lo que se considera que las diplomaturas analizadas constituyen trayectos de formación de actualización permanente en posgrado de ambas facultades dictados en la modalidad a distancia que son analizadas bajo las consideraciones de la tecnología educativa. Ambos autores coinciden en que la tecnología no puede considerarse una simple herramienta, sino que implica una redefinición de roles, tiempos, espacios y estrategias de enseñanza.

Replantear las estrategias de enseñanza requiere tener en cuenta nuevos modelos de intervención, como el que propone el meta-modelo pedagógico conocido como Aprendizaje Inverso (Flipped Learning).

Sedoff (2018) indica que el Flipped Learning puede definirse como

“Un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa es desplazada de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. (p. 51)

Por su parte Raúl Santiago (2018) resalta que el Flipped Learning es un modelo pedagógico que transfiere la instrucción directa del espacio grupal al individual. (p. 19)

considerando como términos claves de la definición a las categorías conceptuales “espacio individual y grupal”. El autor los define como:

Espacio individual: trabajo que los alumnos realizan solos; suele darse en casa, pero también puede darse en el centro escolar.

Espacio grupal: se refiere al trabajo de aula, donde el profesor habitualmente está presente. (Santiago, Bergman. 2018. P. 19)

Ambos autores destacan que el modelo no desvaloriza la instrucción directa, es decir la explicación que da sobre el tema el profesor durante la clase presencial, sino que el modelo la ubica en otro momento del proceso de aprendizaje. Las tecnologías en la actualidad permiten que el aprendizaje se de en forma ubicua y utilizando diversos productos tecnológicos. Estos avances tecnológicos permiten que el alumno reciba la instrucción directa antes de la clase presencial a través de un documento escrito, de un video colgado en la red, de un Podcast, un juego, etc.

La posibilidad que el alumno reciba instrucción directa antes de la clase presencial o sincrónica como en el caso de la educación a distancia, tiene como finalidad que “el aula se convierta en un espacio de aprendizaje dinámico e interactivo.” Se da mucha importancia a transformar el espacio grupal en un lugar activo de aprendizaje. (Santiago, Bergman, 2018, p. 19)

Flipped Learning y las teorías del desarrollo cognitivo

El modelo Flipped Learning se diferencia del modelo Flipped classroom porque promueve no solo dar vuelta la clase invirtiendo los momentos de la clase tradicional, sino que propone el uso de metodologías activas para el diseño de la clase, y propone que estas metodologías se realizan de manera sincrónica virtual, no en un aula física. Si se realiza entre aulas híbridas conectadas entre sí, sería la hibridación pedagógica-didáctica de ambos modelos Aprendizaje Inverso / Aula Inversa (Flipped Learning/ Flipped Classroom). Definiendo como metodologías activas a todas aquellas que ponen al alumno en el centro del proceso de enseñanza. El modelo propone que la enseñanza no esté basada en la transmisión de conocimientos solamente, sino que el alumno se enfrente a diversas actividades que le permitan construir el conocimiento.

La idea de aprendizaje activo y de construcción de conocimiento se desarrolla a partir de los aportes de las teorías constructivistas. En particular, se basa en los trabajos de Piaget, de Vygotsky y de los desarrollos que las ideas de ambos han implicado en las teorías sociales, antropológicas, psicológicas y educativas.

El modelo Flipped Learning promueve una instancia de aprendizaje individual y otra de aprendizaje grupal que buscan la construcción del conocimiento a partir de la combinación de la experiencia individual en conjunción con las contribuciones sociales;

es decir, en términos del proceso y el producto de una colaboración necesaria e inevitable entre ambas partes. (Martínez, 2018, p. 127).

A partir de la teoría psico - genética del conocimiento de Piaget, el sujeto para conocer no sólo percibe y reacciona ante los objetos, sino que debe actuar sobre ellos y, por tanto, transformarlos; de manera que es pues en la acción donde se concreta la relación entre objeto y sujeto que es generadora de conocimiento. (Martínez, 2005, p. 89)

La construcción del conocimiento de acuerdo con los postulados de esta teoría ocurre a través de dos procesos, el de acomodación y asimilación. C. Magadán (2012) explica sintéticamente algunos puntos clave de la teoría psico - genética

La asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. La acomodación es, por su parte, el proceso de reorganizar la representación mental del mundo externo para adaptarla a nuevas experiencias.

La teoría de la abstracción, para Piaget, consiste en que el conocimiento nuevo se construye porque se extrae de la coordinación de acciones que realiza el sujeto y no directamente de lo observable (objetos y acciones). En otras palabras, es necesario crear situaciones que faciliten que los estudiantes establezcan relaciones para generar construcciones renovadas y para recrear las nociones que se espera que aprendan. (p.8)

En la investigación se analizará como el espacio individual y grupal de aprendizaje fue diseñado para generar contextos que propicien el desarrollo de nuevas construcciones y la redefinición de las ideas que se espera que asimilen. En consonancia con esta concepción de espacio individual y grupal de aprendizaje las prácticas docentes para "enseñar" ya no puede reducirse simplemente a "mostrar"; según esta perspectiva, el papel del profesor consiste en guiar, motivar y facilitar que el estudiante construya su propio conocimiento a través de un proceso activo y participativo.

Los aportes de las teorías socio cultural del desarrollo cognitivo de Lev Vygotsky permiten comprender el carácter colaborativo y cooperativo de las actividades que proponen la metodología Flipped Learning para lograr el aprendizaje activo.

La aportación fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado de un proceso histórico y social en el que el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendido social y culturalmente. Vygotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural: la actividad es el motor en el proceso del desarrollo humano. Así, establece que la actividad es un

conjunto de acciones culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros y la actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente. (Magadán, 2012, p. 9)

Para Vygotsky el sujeto construye el conocimiento en un proceso que iría según un vector de fuera-adentro. Las funciones cognitivas surgen ya inicialmente en el plano social —público e intersubjetivo—, para desarrollarse después principalmente a través de la particular interacción del individuo con su medio socio cultural. (Martínez, 2018, p. 90)

La interpretación acerca de la construcción del conocimiento que proponen Piaget y Vygotsky son sustentos teóricos fundamentales para el modelo Flipped Learning, poniendo en evidencia la necesidad de una enseñanza centrada en el estudiante que considere la dimensión individual y social del aprendizaje. Las metodologías activas resultan claves ya que son propuestas de enseñanza que motivan al estudiante a argumentar sobre sus puntos de vista, a reflexionar sobre posibles escenarios, a resolver situaciones problemáticas, a considerar el error como una instancia de aprendizaje, entre otras posibilidades de construcción del conocimiento que consideran el rol activo del sujeto que aprende.

Marco Metodológico

Se realiza un estudio cualitativo con enfoque descriptivo. Considerando que la investigación cualitativa es “una actividad sistemática orientada a la comprensión de los procesos sociales, su transformación, la toma de decisiones y también al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (Martínez Ruiz 2015, P.97) creemos que es el enfoque adecuado para lograr los propósitos de la investigación.

La investigación cualitativa admite diversos métodos, en este caso se opta por el estudio colectivo de casos, debido a que no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos (Martínez y Benítez, 2015, P.101). El tipo de muestreo probabilístico aleatorio simple, en ambas diplomaturas el n muestral representan el 10% y 20% de la población en estudio, representativos de esa población.

Se emplean técnicas de recolección de datos mediante análisis de videos, de registros estadísticos de las aulas virtuales, de las herramientas y estrategias implementadas, entrevistas semiestructuradas y encuestas semiabiertas a estudiantes participantes de los dos trayectos formativos.

Avance y aproximaciones de sentido

Este estudio ha facilitado la detección de hallazgos iniciales que aportan al análisis acerca de cómo el modelo de aprendizaje inverso se constituye en una

estrategia que permite organizar la enseñanza en la modalidad a distancia facilitando la gestión del aula por parte de los estudiantes. Los hallazgos iniciales realizados a partir de las encuestas de evaluación de las diplomaturas indican que el 53% de los estudiantes están “totalmente de acuerdo” y el 47 % manifiestan “estar de acuerdo” con la estructura propuesta de diseño instruccional del aula virtual desde la perspectiva del metamodelo de Aprendizaje Inverso (Flipped Learning).

Se observa que los primeros módulos de ambas diplomaturas tienen la siguiente estructura Inicio, Antes, Durante, Después Evaluación y Conclusión. En algunos módulos, la estructura del diseño instruccional se simplifica eliminándose la sección evaluación y conclusión. Lo cual sugiere que la organización de cada aula se ajusta a los momentos de aprendizaje individual y grupal tal como lo sugiere el modelo Flipped Learning, además de ser flexible y adaptarse a los usuarios para facilitar la navegación. Pero al simplificar el mismo, no se da a conocer las rúbricas de evaluación, las cuales deben estar explícitamente democratizadas y la conclusión que implica “un tránsito a un nuevo conocimiento”. Dado que en los módulos finales ese tránsito a un nuevo conocimiento no se realizará porque concluyen allí las diplomaturas, es lo que justifica la simplificación del diseño instruccional.

Respetar una estructura organizativa de recursos y actividades constante durante toda la diplomatura, permite a los estudiantes la organización y localización rápida de información o actividad.

Las encuestas de evaluación de cada diplomatura evidencian que un factor que causa preocupación en los estudiantes es el tiempo. En ambas encuestas los estudiantes observan que es necesario respetar los tiempos de presentación de trabajos y de extensión del cursado de los módulos. Poniendo en evidencia, todos los participantes, que cuentan con escaso tiempo para la lectura o exploración de materiales y la realización de tareas.

La revisión de literatura sobre el tema y los hallazgos iniciales indican que la organización y autogestión del tiempo (García Arieto, 2018) son factores claves en la continuidad de los estudiantes en los trayectos de formación. Lo que nos permite delinear una primera hipótesis de trabajo que orientará el estudio en fases sucesivas. La misma plantea que estructurar el aula virtual de acuerdo con el modelo Flipped Learning, de manera simple y constante durante el dictado de todo el trayecto de formación contribuye a promover en los estudiantes habilidades organizativas y de autogestión del tiempo. Dichas habilidades resultan necesarias para que los estudiantes que se perfeccionan en la modalidad a distancia persistan en el trayecto formativo y su aproximación a los materiales de enseñanza la realicen de manera flexible y adecuada a sus distintos contextos educativos.

Actualmente se han obtenido datos acerca de las percepciones que poseen los estudiantes y docentes participantes acerca del modelo Flipped Learning. También se ha indagado sobre aspectos vinculados a los recursos utilizados en las aulas virtuales. Los datos se están procesando para arrojar nuevas hipótesis de trabajo que guíen los avances en próximas etapas de la investigación.

Conclusiones provisionarias

Los altos índices de deserción en espacios de formación docente en la modalidad de opción pedagógica a distancia requieren un análisis crítico y exhaustivo debido a los recursos económicos, humanos y materiales que demandan. A nivel institucional propiciar los espacios y recursos adecuados para que la modalidad con opción pedagógica a distancia se pueda fortalecer y que a través de ella se evite la exclusión educativa por las distancias o los tiempos de trabajo y estudio de los estudiantes. El curriculum integrado posibilitó dar a conocer estudios de investigación realizados desde 2010 hasta la actualidad, favoreciendo la docencia de posgrado por medio de equipos interdisciplinarios, constituido también por docentes internacionales. Esto permitió la internacionalización del curriculum, y la posibilidad de un curriculum abierto y flexible a nivel institucional.

Es necesario identificar propuestas de enseñanza que logren cambios, mejorando el aprendizaje y optimizando recursos. Ambas diplomaturas han sido situadas en los contextos educativos de los estudiantes participantes, docentes en ejercicio de distintos niveles del ámbito educativo, que valoraron la formación recibida y que destacaron que estaban aplicando lo aprendido en sus distintos lugares de trabajo docente.

Raúl Santiago (2018) propone seguir unos principios básicos para cambiar las clases, a los que adherimos y consideramos importante mencionar:

Apoyar la personalización, el aprendizaje individual a gran escala. Preparar a los estudiantes para un futuro que aún no conocemos versus un pasado que desaparece a toda velocidad. Ser flexibles ante grandes cambios, que además se producen muy deprisa. Permitirnos seguir utilizando lo que de verdad funciona en educación y eliminar aquello que ya no sirve. Basarse en el aprendizaje activo, que involucra y hace dueños de su propio aprendizaje a los estudiantes. Ayuda a desarrollar profesores y estudiantes de calidad. (p.17)

Referencia bibliográfica

Area Moreira, Manuel. (2009) *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna

- Cope, B y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. (Emilio Quintana, Trad.). University of Illinois Press.
- García Arieto, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 09-28. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Arieto, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, (núm. 1). <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del Desarrollo Cognitivo*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta ed. McGraw–Hill.
- Magadán, C. (2012). *Clase 2: Los saberes y los aprendizajes con TIC: en práctica y en teoría. Enseñar y aprender con TIC*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Martínez Ruiz, H y Benítez Ontiveros, L. (2015). *Metodología de la investigación social I*. Cengage Learning Editores.
- Santiago, R. (2018). *Aprender al revés*. Paidós Educación.
- Sedoff, M. Bonetti, S. (2018). *Flipped Learning: una guía para darle una vuelta a tu clase*. Logos

Diseño interactivo de un parque eólico

Vanesa Iglesias

Dimas Barile

Sebastián Santisi

Centro de Simulación Computacional para Aplicaciones Tecnológicas

CONICET

José Martínez

Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena de Indias, Bolívar, Colombia

Introducción

El Centro de Simulación Computacional para Aplicaciones Tecnológicas es una unidad del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas dedicada enteramente a la simulación computacional. Fue creado en el 2112 y se aloja en Polo Científico Tecnológico, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sus principales áreas de trabajo son el modelado numérico y la ingeniería de la información, abordando problemas científicos con aplicaciones tecnológicas (se estudian problemas de relevancia científica con un fuerte anclaje tecnológico) tanto de manera independiente como a solicitud de otras instituciones públicas y privadas.

Cuenta con profesionales de diferentes ámbitos y formaciones heterogéneas que pueden dar respuesta técnica y científica en el campo del hardware y software paralelo y en la simulación numérica.

El instituto se enfoca también en la comunicación pública de la ciencia para facilitar el acceso a conocimientos científicos, promover la igualdad de género y diversidad en carreras STEM desde la niñez hasta la adolescencia. Además, participa en programas para estudiantes universitarias/os que cursan carreras científicas o que están interesadas/os en la investigación.

Objetivos de la experiencia

En 2024, se presentó una actividad enfocada en el diseño interactivo de un parque eólico para estudiantes en el Foro Internacional de Enseñanza de Ciencias y Tecnología, un evento incluido dentro de la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Dirigido a docentes de todos los niveles y a estudiantes en formación. Este foro aborda temas del ámbito científico y tecnológico a través de, en nuestro caso, actividades participativas.

Esta propuesta brindada a docentes y estudiantes en formación tuvo como objetivo enriquecer el aprendizaje de los estudiantes mediante una experiencia interactiva y práctica, incentivando su participación activa y capacidad para trabajar en equipo.

Objetivos específicos

- Comprender los principios básicos y la importancia de las energías renovables.
- Entender el funcionamiento de la energía eólica.
- Fomentar la creatividad y la resolución de problemas a través del uso de un simulador.
- Desarrollar el pensamiento crítico y promover la colaboración entre los estudiantes.
- Comprender el ámbito de la investigación y promover vocaciones científicas.

Descripción y análisis

Actividad para alumnos de último ciclo de nivel medio.

Duración: 90 minutos

Taller para implementar en las escuelas ^{*105}

La actividad se estructura en tres ejes:

- introducción a las energías renovables: se aborda la importancia de estas energías para un futuro sostenible.
- energía eólica: se profundiza en el estudio de parques eólicos y generadores eólicos, (equipos especialmente diseñados para producir electricidad). Las principales máquinas que aprovechan la energía del viento. Enfoque del trabajo de investigación que realizan los científicos/as. Su rol, su trabajo diario, su experticia.
- simulación de un parque eólico: se trabaja a través del sitio SAPE, sape.csc.gob.ar (solo se requiere una computadora o un dispositivo móvil).

El sitio SAPE es un simulador abierto para estudiar la ubicación de los aerogeneradores realizado especialmente por investigadores, personal de apoyo a la investigación y becarios del Centro de Simulación Computacional para Aplicaciones Tecnológicas (CONICET) para esta actividad. Está montado con un modelo sencillo que corre en pocos segundos. Muestra las estelas producidas detrás de los aerogeneradores y permite identificar cuáles no generan la energía correcta.

A través del simulador evidencian el potencial de un parque eólico (instalación que agrupa múltiples aerogeneradores estratégicamente ubicados para captar la energía del viento y generar electricidad a gran escala). Uno de los elementos para tomar en cuenta en el diseño de un parque eólico es la disposición de las turbinas para evitar la interferencia entre ellas.

¹⁰⁵ Se emplea una versión reducida como taller para actividades de divulgación en ferias de ciencia organizadas por nuestro instituto.

Los estudiantes, guiados por sus docentes (cuentan con una guía sobre la eficiencia energética en relación a los vientos), utilizan el simulador SAPE para diseñar y analizar su propio parque eólico emulando la actividad realizada por los investigadores en una escala reducida (los investigadores lo hacen a través de una supercomputadora para cálculo intensivos). Este simulador permite estudiar la ubicación de los aerogeneradores y visualizar las estelas que producen, facilitando la identificación de aerogeneradores que no generan energía de manera óptima.

La actividad incluye la elaboración de notas y presentaciones sobre los aspectos considerados en la simulación, sus ventajas e inconvenientes. En grupos, los estudiantes presentan los resultados obtenidos y propician un espacio para preguntas para luego discutir en conjunto las conclusiones. La actividad finaliza con una reflexión sobre la importancia de las energías renovables, su relación con el cambio climático, el impacto de la investigación en la sociedad y la creación de un futuro más sostenible.

Los contenidos trabajados fueron elaborados por investigadores, personal de apoyo de la carrera de investigación y becarios del campo, presentados de manera rigurosa y actualizada, y adaptados al público al que van dirigidos.

Análisis de experiencia

La retroalimentación con los docentes fue altamente productiva, ya que permitió compartir experiencias que contribuyeron a abordar en el aula la temática de manera aplicada. Todos pudieron probar la aplicación y llevar a cabo la experiencia con éxito.

Nos sugirieron elaborar una guía exhaustiva para enviar junto con todo el material adicional utilizado en las simulaciones. En respuesta a esta recomendación, el instituto puso a consideración crear una nueva sección en su página web, dedicada a ofrecer recursos didácticos para docentes.

Conclusión

La creación de vínculos entre la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana, en un entorno de socialización entre pares, facilita el aprendizaje de manera dinámica y afectiva. Este enfoque fomenta el intercambio de conocimientos y estimula el pensamiento crítico.

Al integrar herramientas digitales complementando los métodos tradicionales entendemos que favorece a la accesibilidad, incrementa los recursos y establece una conexión directa con los estudiantes a través de sus dispositivos electrónicos, tan presentes en su cotidianidad. Este dinamismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve potenciado por el acompañamiento docente.

También creemos que es fundamental garantizar el uso adecuado de los recursos digitales, asegurando una integración natural en el proceso educativo y potenciando el desarrollo de habilidades, conocimientos y motivación.

La interacción digital con el estudiante debe facilitar la exploración, la experimentación y la participación activa en los contenidos, transformarse en un aliado que fomente la creatividad, el aprendizaje autónomo y le permita acceso a la información.

En el contexto particular que nos ocupa, se destaca el diseño para que los estudiantes vivencien el trabajo de una investigación en el área de las ciencias de la Ingeniería y de Materiales, reducido a una escala accesible y entendiendo que el investigador requiere una supercomputadora y cálculos complejos para llegar a conclusiones viables. Comprender cómo el sistema científico interactúa directamente con el ámbito social.

La ciencia y la tecnología van de la mano y es un pilar valioso en el desarrollo de una sociedad. La función de estos talleres es dar a entender el impacto positivo de estas investigaciones en la sociedad. Ver ejemplos claros y concretos visualiza la importancia de la ciencia y el apoyo que debemos darle para que esto suceda. Presentar de otra manera la cadena de valores que sucede desde que empieza una investigación hasta que llega al campo de estudio y se implementa evaluando sus resultados.

“El uso adecuado de distintas herramientas, medios, actividades y mecanismos de diálogo para producir en los públicos no científicos una o más de las siguientes respuestas en torno a la ciencia: conciencia, entretenimiento, interés, formación de opinión y comprensión” (Burns, O' Corror y Stocklmayer, 2003).

Para ello se pensó en una plataforma intuitiva, donde el simulador promueve la curiosidad y el descubrimiento para facilitar el aprendizaje y la consolidación de contenidos didácticos del nivel medio. A través de esta herramienta, los estudiantes pueden elaborar conclusiones e interpretar la importancia de las investigaciones en el ámbito científico.

Se desarrolló el simulador con la premisa de acercarse lo más posible a la realidad del trabajo diario del personal del Instituto, para hacer hincapié en la trayectoria académica de quienes generan este tipo de proyectos. La posibilidad de abrir nuevas posibilidades como inicio a las vocaciones científicas.

El taller: diseño interactivo de un parque eólico, se pensó desde un primer momento desde el trabajo colaborativo, la discusión, el uso responsable de la tecnología, el intercambio entre pares y la interpretación de los recursos renovables, promoviendo la autonomía de los alumnos y el rol del docente como orientador y facilitador del trabajo.

Finalmente, es fundamental resaltar la importancia de la Comunicación Pública de la Ciencia, que permite la apropiación del conocimiento, fomenta la participación y promueve un diálogo abierto con el campo científico.

Porque creemos en el diálogo y el trabajo colaborativo, cerremos con esta cita que resume parte del espíritu de quienes componemos el diseño de esta actividad: “La producción de significados podría ser clave para habitar el futuro, un mañana que se inscribe bajo acciones culturales colectivas, “no contemplativas”, en donde la acción se centra en los procesos de construcción de cultura a partir de experiencias colaborativas. En este sentido se hace necesaria que la soberanía sobre los aspectos trascendentes de la sociedad deba ir trasladándose al territorio de lo civil. Para ello sería fundamental abrir cauces de diálogo, y posterior colaboración, entre las instituciones y la comunidad. La figura de la mediación cultural atiende a esta contemporánea manera de hacer cultura valiéndose de: la escucha como actitud, la posibilidad como eje de acción, la co-creación como praxis, la reapropiación como alimento y la réplica como estrategia de transformación. (Cejudo Mejías, 2018).

Crear puentes entre los actores sociales y las instituciones, donde el trabajo colaborativo se convierte en un eje fundamental en el proceso de construcción de la cultura científica. La mediación cultural como espacio de intercambio y cocreación permitiendo que todas las voces sean escuchadas y tomadas en cuenta. Acción y participación es el eje fundamental para transformar y enriquecer a todos los integrantes del proceso.

Referencia bibliográfica

- Alex Ibañez-Etxeberria y Ursula Luna. (2025) Uso y abuso de las herramientas digitales en educación patrimonial. *Revista PH Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico* n.º 114 pp. 277-280 | DEBATE
- Bruno Nassim Aboudrar y François Mairesse. (2018) *La mediación cultural*. Colección Enfoques. Libros UNA.
- Burns, T.; O' Connor, D. y Stocklmayer, S. (2003). *Science communication: a contemporary definition*. Public Understanding of Science, 12, pp. 183-202.
- Cejudo Mejías, Vanesa. (2018) *Mediación Cultural, un ejercicio para posibilitar una cultura contemporánea*. Cultura y Ciudadanía, pensamiento.
- Monsalvo M. (2017) *Proyectar la cultura pública. (Re) pensar las políticas culturales desde una perspectiva pública*. Dirección Nacional de Formación Cultural.
- Urraco J., Bruno M. (2019) *Enlaces Compartidos. Activando conversaciones sobre públicos, audiencias y comunidades culturales*.

**Entre planos y pantallas: Integrando TIC en la formación de futuros arquitectos.
Matices del Conocimiento tecno-pedagógico del contenido de un docente
experimentado**

Lucas Hernán Rigoni
Fernando Agustín S. Flores
Pablo David Ortega
Universidad Nacional del Nordeste
Instituto de Investigaciones en Educación

Introducción

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación desarrollada en la región por el grupo Conocimiento y Formación Docente (CyFoD), adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste. Este grupo se dedica al estudio de los procesos de construcción del Conocimiento Profesional Docente (CPD) en el ámbito universitario. En esta ocasión, a partir del análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) y del razonamiento didáctico (RD) en la toma de decisiones para el diseño e implementación de dispositivos de acompañamiento (DA), se explora la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la formación de futuros arquitectos.

Por un lado, el concepto de CDC se origina en el trabajo inspirador de Shulman (1987), quien lo introdujo para evidenciar la integración necesaria entre el conocimiento disciplinar y didáctico en el trabajo docente. Gess-Newsome (1999), entre otros, ha enriquecido la discusión al plantear que el CDC no es simplemente la suma de saberes preexistentes, sino que puede emerger como un conocimiento especializado que capacita al docente para enfrentar situaciones didácticas específicas. Ahora bien, la irrupción de las tecnologías digitales y el proceso vertiginoso de virtualización en la enseñanza permiten repensar la relación entre las TIC y las prácticas pedagógicas.

A partir de esto, Mishra y Koehler (2006) actualizan el CDC para abordar específicamente la articulación de lo tecnológico, redefiniendo como Conocimiento Didáctico Tecnológico del Contenido (CDTC). En este marco, proponen el modelo TPACK (Technological, Pedagogical, and Content Knowledge) para explicar la interdependencia entre estos dominios, así como sus posibilidades y limitaciones. Este modelo establece un lenguaje común que facilita el análisis y la discusión sobre la integración de las TIC en la enseñanza.

Por otro lado, el razonamiento didáctico se refiere al proceso dinámico mediante el cual el docente integra y aplica sus conocimientos disciplinares, pedagógicos, creencias y actitudes para abordar y resolver situaciones didácticas concretas, justificando sus decisiones y acciones en el aula (Talanquer, 2014). A diferencia del

CDC, que suele conceptualizarse como un saber genérico sobre la enseñanza de una disciplina, el RD enfatiza el uso práctico y contextualizado de estos saberes en la interacción diaria con los estudiantes. Como señala el autor: "Mi posición es que el razonamiento didáctico no es solo 'CDC en acción' o la componente dinámica del CDC, pues dudo que el conocimiento docente pueda segmentarse en sus componentes generales y específicos" (p. 393).

Finalmente, los dispositivos de formación son herramientas para articular la teoría y la práctica en la formación de futuros profesionales. Concebidos como espacios de acompañamiento y reflexión, estos dispositivos permiten a los sujetos en formación consolidar conocimientos disciplinares y desarrollar competencias prácticas bajo la guía de docentes experimentados (Lapassade, 1971). Su implementación en asignaturas vinculadas a prácticas profesionales busca vincular las experiencias académicas con los contextos reales de trabajo, fomentando una comprensión crítica del ejercicio profesional.

En este sentido, el RD de los docentes universitarios desempeña un papel fundamental en la configuración de estos dispositivos. A través de procesos como la transformación, representación y adaptación de contenidos, los profesores diseñan estrategias mediadas tecnológicamente que integran conocimientos teóricos con situaciones prácticas, atendiendo a las características y necesidades específicas de los estudiantes.

Los antecedentes teóricos más cercanos a este estudio abordan la relación entre el CPD y la integración de las TIC en la enseñanza universitaria, con especial énfasis en el pensamiento didáctico y los dispositivos de acompañamiento. En la última década, el equipo de investigación ha publicado diversos estudios en respuesta a la irrupción de las TIC en la formación docente y su impacto en la reconfiguración de los escenarios didácticos. Estos trabajos han resaltado, por ejemplo, la importancia del trabajo en red y la confluencia de saberes profesionales en carreras de grado vinculadas al diseño (Monzón, Flores, Rigoni y Ortega, 2023; Rigoni, Ortega y Flores, 2024; Ortega, Rigoni y Flores, 2024).

Asimismo, otras investigaciones han explorado las trayectorias y posicionamientos del profesorado de bachillerato en la apropiación de tecnologías (Flores y Chan-Te-Nez, 2023; Flores, Chan-Te-Nez y Rigoni, 2023), así como el reperfilamiento del CDC ante el avance de las TIC (Flores, Chan-Te-Nez y Sánchez, 2021). En este marco, el modelo TPACK ha sido utilizado para analizar la incorporación de las TIC en la enseñanza universitaria, resaltando su interrelación con el conocimiento disciplinar y didáctico (Flores, Ortiz y Buontempo, 2018). Posteriormente, este modelo

ha sido ajustado a un enfoque cualitativo con un abordaje narrativo que pone el énfasis en el contexto y la praxis docente (Flores, 2024)

Además, informes preliminares sobre casos de docentes experimentados en arquitectura han permitido profundizar este análisis, destacando la articulación entre diseño, tecnologías y enseñanza (Rigoni, 2024; Ortega, 2024).

Decisiones metodológicas

El caso se conceptualiza como un sistema delimitado en tiempo y espacio que involucra actores, relaciones e instituciones sociales (Stake, 2007). Este autor añade que un caso es “...algo específico, algo complejo, en funcionamiento...” (p. 16), resaltando la importancia de profundizar en su singularidad a través de la interpretación. Por su parte, Yin (1994) clasifica los estudios de caso en únicos o colectivos, según el número de casos analizados, y en holísticos o incrustados, dependiendo de la cantidad de unidades de análisis consideradas en cada uno.

El caso seleccionado es un arquitecto y profesor titular con una amplia trayectoria en docencia, investigación, extensión y gestión universitaria; El docente desenvuelve sus actividades en la cátedra Arquitectura IV de la unidad pedagógica C en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU-UNNE). Esta asignatura plantea al diseño como campo intelectual y al proyecto como modo de producción de conocimientos en arquitectura. Dicho proyecto se desarrolla en un espacio de taller anual que conlleva una división en dos grandes partes; comprendiendo cada uno un cuatrimestre, en los cuales se ofrecen diferentes experiencias que vinculan al proyecto con las tecnologías. En este sentido, existe una preocupación por el uso de las TIC, entendiéndolas como motor de avances y desafíos en torno a la labor profesional del arquitecto; donde los sujetos están inmersos en transformaciones sociales que conllevan nuevos requerimientos intelectuales y prácticos.

El abordaje metodológico se desarrolla en varias etapas. En primer lugar, se realizó una entrevista introductoria para presentar la investigación y las condiciones de participación, seguida de una entrevista inicial orientada a contextualizar el caso a través del análisis de la trayectoria y posición laboral del docente. Posteriormente, se envió el desgrabado para su revisión y co-construcción del caso. Luego, se lleva a cabo una entrevista de profundización sobre conocimientos disciplinares, didácticos y tecnológicos, apoyada en documentos como programas de asignaturas y materiales didácticos, cuyo desgrabado también se envió para su lectura y reconfiguración. A continuación, se desarrolló un ciclo temático en tres fases: una entrevista breve sobre planificación y ajustes del caso, observación y registro de clases (mediante anotaciones manuales, grabación de audio y capturas de pantalla de instancias virtuales), y

finalmente, una entrevista reflexiva sobre la clase y el uso del material didáctico. Tras esta recopilación, se envió el análisis preliminar para su revisión e integración, culminando con la construcción del caso único y la comunicación de los resultados al docente.

En esta oportunidad, se postulan para su revisión y discusión dos categorizaciones en proceso de construcción:

- a) Las diversas formas de configurar los procesos formativos en relación al uso de las tecnologías. Esta categoría se centra en la descripción de las dos grandes etapas por las que atravesó la asignatura y las transformaciones tecnológico/didácticas en el desarrollo de las experiencias Norte Grande y Vivienda en Red. Hitos del desarrollo del Conocimiento Profesional Docente.
- b) Los vínculos que promueve y establece con el equipo docente al diseñar e implementar el modelo de trabajo en red con mediación tecnológica: Esta categoría se focaliza en el uso propiamente dicho de los recursos tecnológicos en el taller; donde se advierten divisiones de roles con características generacionales y una organización abierta a la innovación de prácticas didácticas con tecnologías.

Mediante el planteo inicial de estas dos categorías empíricas se transita la etapa constructiva y local de un abordaje interpretativo del proceso de razonamiento didáctico y apropiación del componente tecnológico del taller -una propuesta formativa específica y situada-, hacia un debate más amplio sobre la irrupción y estatus de las tecnologías digitales en el conocimiento profesional docente.

Resultados

Se explora la trayectoria académica y profesional de un docente experimentado en arquitectura, destacando su rol en la enseñanza, la gestión y la investigación. A partir de su recorrido en una cátedra de la carrera de Arquitectura de la FAU-UNNE, se analizan los cambios en la configuración de los procesos formativos en relación con el uso de TIC, así como los vínculos que establece con su equipo docente en el diseño e implementación de experiencias innovadoras como Norte Grande y Vivienda en Red. A lo largo de los resultados, se abordan las transformaciones en las estrategias didácticas, el trabajo en red y la integración generacional en la construcción del CPD, ofreciendo una visión específica sobre la evolución de la formación de futuros arquitectos en contextos tecnológicos y colaborativos.

Docencia, gestión e investigación en arquitectura: el caso de un profesor experimentado

El caso refiere al profesor titular de la cátedra Arquitectura IV de la Unidad Pedagógica C; ubicado en el cuarto año de la carrera Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismos de la Universidad Nacional del Nordeste. El docente es egresado de la misma facultad con el título de grado Arquitecto, obteniendo medalla de oro de la promoción 93; con lo cual, a la fecha celebra 30 años de ejercicio profesional. A través de la adjudicación de una beca de la Unión Europea, en 1994 logra continuar su formación académica de Posgrado en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid, en la cual logra el título de Master en Diseño Arquitectónico y Desarrollo sustentable.

Asimismo, el docente cuenta con una amplia experiencia en la gestión educativa, contando con 26 años de actividad en el área de cooperación Internacional, siendo el responsable de la creación de dicho espacio; cargo que ocupó hasta julio del 2022. Además, cabe destacar que a la par de las diversas ramas formativas también fue realizando su trayecto como investigador; acción que destaca como “fuera de las tradiciones del campo” (fragmento de entrevista); ya que la investigación no representaba un eje fundamental para los intereses del momento.

Esta formación en el campo de investigación tiene sus comienzos en el año 2007 con la conformación y aprobación del primer proyecto de investigación acreditado en la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la UNNE. Desde ese momento y hasta la actualidad evidencia una trayectoria ininterrumpida de proyectos acreditados con la cual, en la actualidad, ha logrado incorporar a la totalidad del equipo de cátedra en la producción científica, lo que considera un pilar fundamental de las propuestas que lleva a cabo el espacio.

Como se mencionó, el Arquitecto cuenta con experiencia docente, ha logrado atravesar los distintos cargos dentro del escalafón docente; iniciando con adscripción y continuando con la carrera docente propiamente dicha de cargos de auxiliar, JTP, Profesor Adjunto y Titular de la cátedra. Actualmente, el docente tiene a su cargo la asignatura A-IV bajo la modalidad de taller-anual. Ésta se destaca por contener en su desarrollo evolutivo propuestas de aprendizaje basado en proyectos; actualmente, el cursado de la asignatura se divide en dos cuatrimestres con actividades enmarcadas en el proyecto: “Vivienda en Red”.

Para análisis de esta experiencia pedagógica, se diferencian dos dimensiones que permiten comprender las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el marco de la asignatura. Por un lado, se abordan las transformaciones en la configuración de los procesos formativos en relación con el uso de tecnologías, identificando las etapas de

la cátedra y los cambios didáctico-tecnológicos en las experiencias de “Norte Grande” y “Vivienda en Red”. Por otro lado, se examinan los vínculos que el docente establece con su equipo en el diseño e implementación de estas experiencias, destacando la distribución generacional de los roles y la apertura a la innovación didáctica. A continuación, se presenta el desarrollo de ambas categorías, explorando sus implicancias en la práctica docente y la enseñanza de la arquitectura.

Las diversas formas de configurar los procesos formativos en relación con la evolución de las TIC

En esta categoría se destacan diversas decisiones y modificaciones que han impactado en la propuesta pedagógica de la cátedra a lo largo del tiempo. Estos cambios comienzan con la asunción del docente experimentado al frente del espacio, dando lugar a una dinámica transformativa de muchos años en las configuraciones didácticas, en estrecha relación con los avances tecnológicos. A lo largo de este período, es posible identificar dos grandes etapas:

a) Etapa preliminar: transición hacia la digitalización.

El docente denomina esta primera etapa como preliminar, ya que marcó el inicio de un proceso de transformación en las metodologías de enseñanza. En sus palabras, “significó ir saliendo, digamos, de la metodología tradicional de trabajar y poder ir incorporando todos los medios digitales y las redes sociales al taller” (fragmento de entrevista). Esta transición no fue inmediata, sino que atravesó diversas sub-etapas en las que el uso de nuevas tecnologías fue progresivamente impregnando las configuraciones didácticas.

Entre 2000 y 2005, uno de los primeros cambios significativos fue la implementación de la entrega de trabajos en CD (disco compacto), lo que supuso un avance respecto a las presentaciones en papel. Sin embargo, esta modalidad tuvo una vigencia relativamente corta, ya que fue rápidamente desplazada por el uso de dispositivos USB y pendrives. Como señala el docente, “un periodo que duró unos cuantos años con la llegada de las entregas en Pendrive” (fragmento de entrevista). Posteriormente, a partir de 2010, se consolida una nueva fase con la incorporación frecuente de computadoras portátiles en el aula, lo que permitió una mayor integración de herramientas digitales en la dinámica del taller y facilitó el acceso inmediato a recursos en línea.

En esta primera etapa surge la iniciativa denominada “Trabajo en Red: Norte Grande”, un proyecto que implicó la coordinación con universidades de las provincias de Tucumán, La Rioja y Córdoba. Esta experiencia marcó un punto de inflexión en la

configuración didáctica de la cátedra, ya que supuso una ruptura con las tradiciones académicas previas y promovió un enfoque más colaborativo e interinstitucional.

Sin embargo, asegura el docente, el verdadero cambio no residió únicamente en la incorporación de TIC en el aula, sino en la manera en que estas fueron integradas al proceso formativo. La innovación no radicó en el uso de herramientas digitales per se, sino en cómo estas reconfiguraron las dinámicas formativas, posibilitando nuevas formas de interacción, acceso al conocimiento y producción colectiva. Así, el desafío no fue simplemente adoptar tecnología, sino repensar su aplicación en función de los objetivos didácticos, promoviendo un modelo más flexible, dinámico y en sintonía con las necesidades contemporáneas de la formación en arquitectura.

b) Etapa actual: Expansión y consolidación del trabajo en red.

La llegada de la pandemia representó otro punto de inflexión en la propuesta del taller, acelerando la adopción de herramientas digitales y promoviendo nuevas dinámicas de trabajo colaborativo. Ante los desafíos que implicaba la virtualidad, se incorporaron softwares de trabajo en red, lo que permitió que docentes y estudiantes pudieran interactuar en tiempo real sobre los proyectos. Como menciona el docente, “nosotros podemos estar mirando todos los proyectos al mismo tiempo” (fragmento de entrevista), lo que facilitó un acompañamiento más dinámico y una retroalimentación inmediata. Esta transición no solo fue una respuesta a la coyuntura, sino que sentó las bases para una transformación más profunda en la metodología del taller, consolidando un modelo híbrido que combina instancias presenciales y virtuales de manera estratégica.

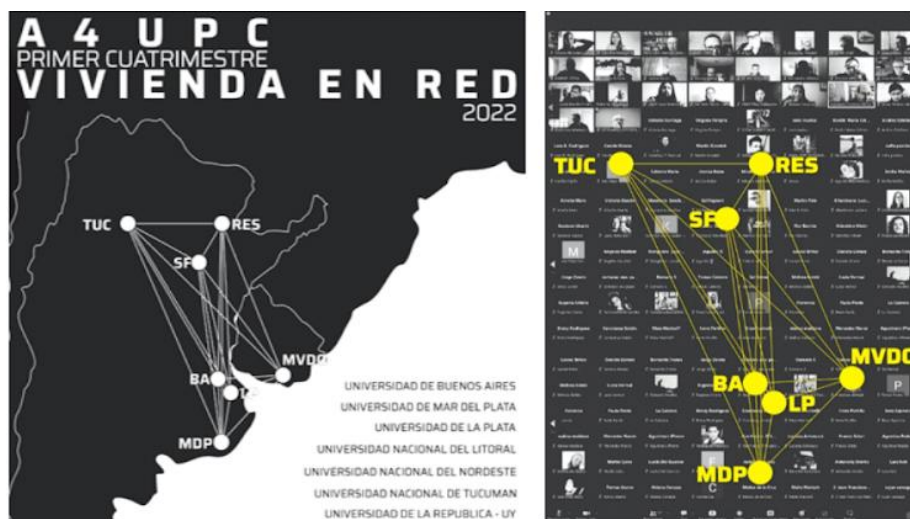
En este contexto, el trabajo en red experimentó un avance sustancial. Si bien la modalidad "Norte Grande" ya había marcado un precedente en la articulación con otras universidades, la experiencia se amplió y profundizó con la creación del proyecto "Vivienda en Red", que integra a siete universidades, tanto nacionales como internacionales. Esta nueva instancia permitió diversificar los abordajes, incluir perspectivas globales y enriquecer la formación de los estudiantes mediante el intercambio de conocimientos y experiencias con otras instituciones.

Uno de los aspectos más innovadores de esta etapa es el desarrollo de un dispositivo de acompañamiento que se diferencia de los modelos tradicionales. A la inversa de los esquemas clásicos, donde el seguimiento del estudiante se limita a instancias presenciales y evaluaciones periódicas, este nuevo dispositivo se apoya en espacios y recursos virtuales para formular una propuesta formativa más flexible y accesible. La tecnología no solo amplía los tiempos y lugares de aprendizaje, sino que redefine la manera en que se establecen los vínculos entre docentes y estudiantes,

promoviendo un modelo de enseñanza más horizontal, interactivo y adaptado a los desafíos actuales de la formación en arquitectura.

Figura 1

Trabajo colaborativo entre cátedras de arquitectura de distintas universidades (Argentina - Uruguay) en el marco del proyecto “Vivienda en red”



Los vínculos con el equipo docente en el diseño e implementación de la experiencia “Vivienda en red”

La organización y dinámica del equipo docente en el marco del taller de arquitectura evidencian una estructura de trabajo colaborativa que integra distintas generaciones de profesores y auxiliares, configurando un entramado de responsabilidades diferenciadas. En este contexto, la interacción entre docentes experimentados y aquellos en formación no solo se limita a la enseñanza, sino que se extiende a la planificación y discusión de los contenidos y estrategias didáctico-pedagógicas.

En palabras del docente-caso:

Para nosotros el taller de arquitectura es un ambiente de aprendizaje proyectual y la primera aproximación que hacen es poder, bueno, participar también no solo con actividades típicas de una investigación, de un relevamiento, de un fichaje, de hacer tareas técnicas, sino participar en el desarrollo mismo de las clases, asistiendo a los docentes, a los encargados de comisión, a los docentes que ya tenemos experiencia... ellos van participando y colaborando en la preparación de algunos materiales para las clases, en la corrección con los alumnos, están siempre asistiendo a un docente ya también de experiencia que tiene a cargo un grupo, participando de esos diálogos entre los docentes y los estudiantes (Fragmentos de entrevista).

Este testimonio refleja el modelo de trabajo en el taller, donde el aprendizaje no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que se estructura como un espacio de producción colectiva del conocimiento. Los docentes en formación no solo asisten a los más experimentados en tareas técnicas y organizativas, sino que también se incorporan en las instancias de debate y construcción pedagógica, generando un proceso de inmersión progresiva en la práctica docente.

La planificación y diseño de las experiencias dentro del taller tampoco es un proceso individualizado, sino que se define a partir del consenso y la discusión dentro del equipo docente: “Los contenidos se discuten en el ámbito de la cátedra con los docentes, con los jefes de trabajos prácticos y con los auxiliares, que son gente de mucha experiencia también” (Fragmento de entrevista).

Esta mirada colectiva no solo fortalece la integración de los diferentes actores dentro del equipo docente, sino que también favorece la continuidad y evolución de las estrategias pedagógicas. La distribución de roles y la toma de decisiones se construyen a partir del diálogo entre las distintas generaciones de docentes, consolidando un esquema de trabajo en red donde la experiencia y la innovación conviven en un proceso dinámico de actualización y mejora.

En este sentido, la planificación del ciclo lectivo es el resultado de una construcción mancomunada, donde se definen aspectos centrales como la elección de los temas y las localizaciones de trabajo. Como lo expresa el docente: “Yo propongo una línea de trabajo para el ciclo y ahí discutimos, bueno, temas como: desde la elección misma de las áreas a trabajar, en qué ciudad vamos a trabajar, en qué localización, los temas mismos que podemos ir cambiando” (Fragmento de entrevista).

La estructura del taller de arquitectura, por lo tanto, se apoya en un modelo de enseñanza-aprendizaje que prioriza el trabajo colaborativo y la integración de diferentes perspectivas. La participación activa de docentes en formación, la discusión colectiva de los contenidos y la planificación conjunta de las experiencias académicas refuerzan el carácter dinámico y en red de esta propuesta pedagógica, donde la interacción generacional juega un papel importante en la construcción y transmisión del conocimiento.

En la experiencia “Vivienda en red”, el equipo docente ocupa un lugar preponderante en el diseño e implementación de un modelo de enseñanza basado en la construcción colectiva del conocimiento y el trabajo colaborativo entre siete universidades, tanto nacionales como extranjeras. Esta perspectiva trasciende la simple adopción de herramientas digitales, integrando la virtualidad como un recurso estratégico que favorece la interacción, el intercambio de ideas y la generación de redes académicas. A través de la combinación de encuentros presenciales y actividades

digitales sincrónicas y asincrónicas, se fomenta un aprendizaje flexible y de alta calidad, en el que la tecnología no solo apoya la enseñanza, sino que transforma la dinámica del aula-taller, potenciando la formación profesional.

Discusión de resultados y conclusiones iniciales

Para discutir las categorías planteadas en función del marco teórico-metodológico del estudio, se pueden establecer los siguientes puntos:

Sobre la primera categoría. Desde la perspectiva del CDTC y el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), la evolución de las TIC en la cátedra en análisis ha implicado no solo la mera incorporación de herramientas digitales, sino la reconfiguración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se identifican dos grandes etapas en este desarrollo.

Por un lado, la etapa preliminar caracterizada por la transición hacia la digitalización. En términos del CDTC, esta etapa implicó la transformación de estrategias didácticas tradicionales hacia un uso progresivo de herramientas digitales, comenzando con la entrega de trabajos en CD y evolucionando hacia dispositivos USB y el uso de computadoras portátiles en el aula.

La experiencia "Trabajo en Red: Norte Grande" representó un cambio significativo al integrar dinámicas colaborativas interinstitucionales, promoviendo el aprendizaje en red como una estrategia pedagógica emergente. Según el marco del razonamiento didáctico (Talanquer, 2014), el docente no solo adoptó herramientas tecnológicas, sino que las integró reflexivamente en su planificación y toma de decisiones, evidenciando una transformación en el rol docente y en la construcción de conocimiento profesional.

Por otro lado, la etapa actual marcada por la expansión y consolidación del trabajo en red. Con la pandemia como punto de inflexión, el uso de las TIC dejó de ser un complemento y pasó a ser el eje articulador de la enseñanza. Se consolidó un modelo híbrido que combina presencialidad situada y presencialidad remota mediada por plataforma virtual.

La implementación del proyecto "Vivienda en Red", ampliando la colaboración a siete universidades nacionales e internacionales, evidencia un salto cualitativo en la integración de TIC, favoreciendo el aprendizaje distribuido y el acceso a perspectivas globales. En términos de dispositivos de acompañamiento (Lapassade, 1971), se observa una redefinición del seguimiento estudiantil, que deja de centrarse en instancias de control para adquirir un perfil más flexible y procesual apoyado en recursos digitales y orientado a aspectos formativos.

Sobre la segunda categoría. El trabajo en la cátedra se caracteriza por un modelo de enseñanza-aprendizaje colaborativo, donde el equipo docente desempeña un papel central en la planificación, implementación y evolución del proyecto.

En cuanto a la estructura generacional y formación docente, la integración de docentes experimentados con docentes en formación permite una circulación de saberes que enriquece la construcción del CPD. Según Gess-Newsome (1999), el núcleo del CPD no es una simple sumatoria de conocimientos disciplinares y didácticos, sino que emerge como un saber especializado que capacita al docente para enfrentar situaciones didácticas específicas. En este sentido, la dinámica colaborativa entre docentes experimentados y en formación se configura como un mecanismo fundamental para la circulación y construcción de este conocimiento situado.

Respecto a la toma de decisiones colectivas, en coherencia con el concepto de RD, la planificación del ciclo lectivo y la elección de estrategias didácticas se realiza de manera participativa, considerando tanto los desafíos disciplinares como los tecnológicos. Talanquer (2014), manifiesta que la participación activa de los docentes en formación en la planificación y desarrollo de clases no solo fortalece su conocimiento didáctico, sino que también les permite internalizar procesos de toma de decisiones en la enseñanza. A través de la observación y la interacción con docentes experimentados, los nuevos docentes adquirieron herramientas para: a) Seleccionar y adaptar estrategias didácticas en función del contexto y necesidades del grupo; b) Justificar sus decisiones didácticas con base en el análisis de situaciones concretas del aula-taller; c) Integrar tecnologías digitales como mediadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la relación entre generaciones docentes no solo implica la transferencia de conocimientos, sino la co-construcción de estrategias adaptadas a los desafíos actuales de la formación.

Finalmente, en relación a la innovación en la formación en el área de la arquitectura, la combinación de encuentros presenciales y virtuales redefine la dinámica del aula-taller, transformándolo en un espacio de aprendizaje continuo, flexible y abierto. Esto tiene relación con la noción de dispositivos de acompañamiento (Lapassade, 1971), entendidos como espacios de formación donde la teoría y la práctica se articulan de manera dinámica atravesados por escenarios híbridos. A través de la participación en el diseño e implementación de dispositivos de acompañamiento, los docentes en formación no solo consolidan conocimientos disciplinares, sino que desarrollan competencias didácticas específicas en torno a la mejor forma de trabajar esos contenidos disciplinares.

El análisis de las categorías identificadas en este estudio encuentra continuidad con los antecedentes teóricos en torno a la relación entre el CPD y la integración de TIC

en la enseñanza universitaria. En línea con investigaciones previas (Monzón, Flores, Rigoni y Ortega, 2023; Ortega, Rigoni y Flores, 2024), se confirma el lugar destacado del trabajo en red como estrategia didáctica en la formación en arquitectura, lo que se evidencia en experiencias como "Trabajo en Red: Norte Grande" y "Vivienda en Red". Estas iniciativas consolidan la enseñanza colaborativa, promoviendo la confluencia de saberes profesionales a nivel interinstitucional y fortaleciendo la interacción entre docentes de distintas generaciones.

Sin embargo, este estudio aporta una perspectiva específica al abordar la interacción entre estructura generacional, circulación del conocimiento y la construcción del CPD en el marco de una propuesta de formación híbrida. Si bien investigaciones previas han explorado la apropiación de tecnologías por parte del profesorado de bachillerato (Flores y Chan-Te-Nez, 2023) y la incidencia de las TIC en la evolución del Conocimiento didáctico del contenido (Flores, Chan-Te-Nez y Sánchez, 2021), este trabajo enfatiza especialmente cómo la combinación de docentes experimentados y en formación aporta a la consolidación del CPD a partir del aprendizaje situado y la toma de decisiones didácticas en contextos tecnológicos. En este sentido, se reconoce la contribución del modelo TPACK (Flores, Ortiz y Buontempo, 2018) para analizar la interrelación entre conocimiento disciplinar, didáctico y tecnológico, pero en esta oportunidad se apuesta a una orientación narrativa y contextualizada de su aplicación, alineándose con la propuesta de Flores (2024). Finalmente, los informes sobre docentes experimentados en arquitectura (Rigoni, 2024; Ortega, 2024) han sido preludios indispensables para avanzar en la comprensión de la articulación entre diseño, tecnología y enseñanza, un eje central en la evolución del taller de arquitectura analizado, en cuya tarea se concentra el esfuerzo interpretativo.

En síntesis, la evolución de las TIC en la cátedra de arquitectura no sólo ha impactado en las herramientas utilizadas, sino que ha transformado las prácticas docentes, los dispositivos de acompañamiento y la configuración del trabajo en red. Desde las referencias teórico-conceptuales del estudio, estas transformaciones pueden analizarse en términos de CDTC, RD, DA y CPD, destacando la importancia de la planificación didáctica y la formación colaborativa del profesorado.

Referencia bibliográfica

Flores, F. (2024) Modelo TPACK: su aplicación en el análisis de la integración de las TIC a la enseñanza universitaria. Narrativa, contexto y praxis docente. *Praxis educativa*, 28(3), pp. 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280308>

- Flores, F. y Chan- Te- Néz, A. (2023). Aspectos contextuales en el desarrollo del conocimiento profesional del profesorado. Estudio de casos. *Revista de Educación: Franz Tamayo*, 5(12), Pp. 89-109.
- Flores, F.; Chan-Te-Nez, A. y Rigoni, L. (2023). Trayectorias, posicionamientos y contextos en el proceso de apropiación de las TIC del profesorado de Bachillerato. *Revista Mérito*, 5(15), pp. 47 -59.
- Flores, F.; Chan-Te-Nez, A. y Sánchez, J. (2021). La dimensión tecnológica en el conocimiento profesional docente: reperfilando el conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(44), pp. 53-72.
- Flores, F.; Ortiz, M. y Buontempo, P. (2018). TPACK: un modelo para analizar prácticas docentes universitarias. El caso de una docente experta. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 16(1), pp. 119-136.
- Gess-Newsome, J. (1999). Conocimientos y creencias de los docentes sobre la materia y su impacto en la enseñanza. En J. Gess-Newsome y NG Lederman (Eds.), *Examinando el conocimiento pedagógico del contenido: El constructo y sus implicaciones para la educación científica* (pp. 51–94). Kluwer Publishing.
- Lapassade, G. (1971). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 2214 – 2226). USA: Chesapeake.
- Monzón, J., Flores, F., Rigoni, L. y Ortega, P. (2023). *Enseñar y aprender en escenarios combinados: La irrupción de las TIC en el conocimiento profesional del profesorado universitario* [Ponencia]. XXXII Encuentro del Estado de Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación.
- Ortega, P. (2024). *Aproximación al razonamiento didáctico de una docente experimentada al configurar y readaptar una propuesta áulica: Caso narrado y doble triangulación metodológica* [Ponencia]. XXIX Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. <http://sistema.cyt.unne.edu.ar/sap/1.0/aplicacion.php?ah=st67c59459b10d09.56744791&ai=sap%7C%7C3528>
- Ortega, P., Rigoni, L., & Flores, F. (2024). *Equipo docente y trabajo en red como artificios de acompañamiento en la formación de futuros arquitectos: Notas sobre el razonamiento didáctico de una docente experimentada* [Ponencia]. En VIII

Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

- Rigoni, L. (2024). *El conocimiento tecno-pedagógico del contenido y el razonamiento didáctico que lo sustenta: Presentación del caso de un docente experimentado* [Ponencia]. *XXIX Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. <http://sistema.cyt.unne.edu.ar/sap/1.0/aplicacion.php?ah=st67c5957de9aca2.47477978&ai=sap%7C%7C3528>
- Rigoni, L., Ortega, P. y Flores, F. (2024). *Cualidades personales, trabajo en red con las TIC y confluencia de saberes profesionales en la base del razonamiento didáctico de un docente experimentado* [Ponencia]. *VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 21. Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 2005.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Talanquer, V. (2014). Razonamiento Pedagógico Específico sobre el Contenido (RPEC). *Educación química*, 25(3), 391-397.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park: CA, Sage.

La Inteligencia Artificial Generativa en la Universidad: Un Enfoque Sociotécnico sobre su Influencia en la Enseñanza y el aprendizaje

Federico Salvador Sambrizzi
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El crecimiento exponencial de las aplicaciones de ChatBot y otras herramientas basadas en Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha introducido transformaciones profundas en la educación superior. Lejos de ser una simple incorporación tecnológica, la expansión de la IAG desafía los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, impulsando una revisión crítica sobre cómo se construyen, acceden y transmiten los saberes en este nivel educativo. En este marco, la IAG puede ser entendida no solo como un conjunto de herramientas funcionales, sino como un fenómeno sociotécnico que reconfigura las relaciones entre docentes, estudiantes y conocimiento, redefiniendo las prácticas académicas y las dinámicas institucionales. Para afrontar estos cambios, resulta fundamental una formación docente que no solo facilite su uso, sino que también propicie una mirada crítica y contextualizada sobre sus implicancias pedagógicas y epistemológicas.

Desde su surgimiento en la década de 1950, la inteligencia artificial (IA) ha sido un campo interdisciplinario que integra la informática, las ciencias cognitivas y la cibernética. Su evolución ha sido marcada por avances significativos en la capacidad de los sistemas para realizar tareas complejas, como el procesamiento de lenguaje natural y la toma de decisiones autónoma. Sin embargo, fue a partir de 2022, con el lanzamiento de modelos como ChatGPT, que la IA comenzó a tener un impacto masivo en la educación superior, transformando la forma en que se accede al conocimiento y se mediatizan los procesos formativos en la universidad (Costa et al., 2023). Estos modelos, que presentan una capacidad avanzada de procesamiento y síntesis de información, antes considerados exclusivos de la cognición humana, han puesto de manifiesto el potencial de la IA para redefinir la enseñanza y la evaluación académica, generando un cambio paradigmático en el contexto educativo (Ubal Camacho, Tambasco, Martínez, & García Correa, 2023).

Desde un enfoque sociotécnico, la IA generativa (IAG) no puede ser entendida simplemente como una herramienta tecnológica al servicio de la educación. Más bien, debe considerarse como un ensamblaje complejo que influye en las dinámicas de poder y subjetividad dentro del ámbito universitario (Latour, 2005). En este sentido, la noción de imaginario sociotécnico propuesta por Jasanoff y Kim (2009) resulta clave para comprender cómo la tecnología, al ser diseñada e implementada, refleja las formas

colectivas de imaginar la vida social y, a su vez, las construcciones sociales que se trasladan al ámbito político. La IAG no solo afecta la forma en que se enseña y aprende, sino que también configura las relaciones y estructuras de poder en la universidad, estableciendo nuevos mecanismos de mediación y control (Latour). Costa et al. (2023) sostienen que la IAG no debe ser vista únicamente como un recurso didáctico, sino como una metatecnología que crea un entorno inmersivo, donde su uso se vuelve cada vez más ineludible. En este sentido, su integración en la educación superior plantea la necesidad de una reflexión crítica y ética sobre sus implicancias, tanto en la enseñanza como en la evaluación y la producción del conocimiento académico.

En el ámbito de la enseñanza superior, la IAG ofrece diversas oportunidades, pero también plantea desafíos importantes. Entre sus beneficios se destaca su capacidad para optimizar procesos educativos, como la personalización del aprendizaje, la mejora de la accesibilidad y la reducción de tareas repetitivas, lo que podría liberar tiempo y recursos para que los docentes se concentren en aspectos más creativos, reflexivos y colaborativos del proceso formativo. Al automatizar ciertas tareas administrativas y evaluativas, la IA permite un enfoque más centrado en el estudiante, promoviendo una educación más inclusiva y adaptada a las necesidades individuales. Además, su capacidad para procesar grandes cantidades de datos puede facilitar el análisis de rendimiento y la detección temprana de dificultades en el aprendizaje, mejorando la retroalimentación y la toma de decisiones pedagógicas.

Sin embargo, la implementación de la IAG en la educación superior no está exenta de riesgos. La automatización excesiva de los procesos educativos puede llevar a una pérdida de la dimensión humana en la enseñanza, lo que comprometería aspectos fundamentales como la formación integral, el fomento del pensamiento crítico y el desarrollo de la ciudadanía. Si bien la inteligencia artificial generativa (IAG) ofrece un gran potencial para transformar la educación superior, su implementación debe ir acompañada de un análisis constante de sus implicaciones, con el fin de asegurar que no se vean comprometidos los principios fundamentales de la educación, tales como la promoción del pensamiento crítico, la creatividad y la formación integral de los estudiantes. La IAG, aunque potente en términos de automatización y personalización del aprendizaje, no debe ser vista como una solución mágica que sustituye la interacción humana, la reflexión pedagógica y el juicio profesional del docente. El desafío radica en integrar la IAG de manera que potencie estos principios, sin que su uso excesivo o incorrecto conduzca a una educación más superficial o tecnificada, que favorezca la homogeneización en lugar de la diversidad de enfoques y perspectivas.

En este sentido, el papel del docente universitario adquiere una relevancia crucial. Aunque la IAG puede ser una herramienta valiosa para apoyar la planificación y

el desarrollo de actividades de enseñanza, su uso indiscriminado podría conducir a la reducción de la autonomía docente, limitando su rol a un mero facilitador de recursos tecnológicos. Esta transformación podría despojar al docente de su capacidad para crear experiencias de aprendizaje significativas, centradas en la reflexión, la interacción crítica y el cuestionamiento. Además, la creencia de que los estudiantes, por su familiaridad con las tecnologías digitales, cuentan con habilidades transferibles al ámbito académico es problemática. Las prácticas digitales cotidianas no garantizan una alfabetización crítica, ni la capacidad de los estudiantes para evaluar la información de manera rigurosa y responsable. Esto subraya la necesidad de una formación intencional que permita a los estudiantes desarrollar competencias para utilizar las herramientas tecnológicas de forma consciente y reflexiva, integrándolas en sus trayectorias académicas de manera efectiva y ética.

En función de estas problemáticas, este trabajo se organiza en torno a cuatro ejes fundamentales. El primero aborda la transformación del rol docente y las estrategias pedagógicas: ¿Cómo la IAG reconfigura la enseñanza y los modos de interacción en el aula universitaria? El segundo eje se centra en la construcción del conocimiento: ¿Qué desafíos plantea la IAG en la producción, circulación y validación del saber académico? En tercer lugar, se examina la equidad y la inclusión: ¿Cómo garantizar que la incorporación de la IAG contribuya a reducir desigualdades en el acceso a la educación superior? Finalmente, se abordan los desafíos éticos y metodológicos vinculados a su implementación: ¿Qué implicaciones surgen en relación con la privacidad, el sesgo algorítmico y la autonomía estudiantil?

Más allá de su potencial innovador, la introducción de la IAG en la educación superior no debe reducirse a un enfoque tecnocentrista que la presente como una solución universal a los problemas pedagógicos. Como advierte Morozov (2013), es necesario evitar una visión de solucionismo tecnológico que simplifique las complejidades del sistema universitario. En cambio, se requiere un análisis crítico que contemple los múltiples factores en juego y garantice que la integración de la IAG responda a las necesidades disciplinares, institucionales y socioculturales de cada contexto educativo.

Desarrollo: Enfoques y Justificación

El análisis que aquí se presenta se asienta en una visión compleja y multidimensional, reconociendo que la transformación educativa derivada de la integración de las Inteligencias Artificiales Generativas (IAG) no puede entenderse desde modelos reduccionistas. Para ello, se han articulado tres grandes enfoques que, en conjunto, permiten interpretar las implicancias de la IAG en la práctica docente, la

construcción del conocimiento y la equidad educativa, al mismo tiempo que abordan las problemáticas éticas y metodológicas.

- **1. Enfoque Sociotécnico Planetario**

Este enfoque parte de la premisa de que la tecnología, lejos de ser una herramienta aislada, se inserta en un entramado de relaciones socioeconómicas, culturales y políticas que configuran tanto su desarrollo como su impacto en la sociedad. Siguiendo la línea de pensamiento de Latour (2005) y las reflexiones de Crawford (2022:29), se entiende que la IAG refleja y reproduce prácticas hegemónicas que, al mismo tiempo, transforman la función del docente y las dinámicas de enseñanza. La interrogante sobre cómo la IAG redefine el rol del docente y las metodologías de enseñanza se enmarca en esta perspectiva, ya que se evidencia que las tecnologías no actúan de manera neutral, sino que incorporan prejuicios —como el excepcionalismo algorítmico y el determinismo encantado— que condicionan las prácticas pedagógicas. Investigaciones recientes han evidenciado que la interacción entre docentes e IAG permite lo que algunos autores denominan una 'alquimia didáctica', donde las estrategias pedagógicas se rediseñan a través de un proceso iterativo de reflexión y ajuste (Aubert et al., 2024). Este cuerpo de estudios destaca, además, que para aprovechar de manera óptima estas herramientas es indispensable una formación crítica y ética que oriente la práctica docente.

Este enfoque permite vislumbrar la necesidad de formar a los educadores en el análisis crítico de estas herramientas, orientándolos a mediar y transformar las dinámicas educativas (Byung Chul Han, 2021; 2023).

- **2. Enfoque en Torno a la Lectura y la Escritura**

El segundo eje se centra en la transformación de los procesos de lectura y escritura en la era digital. Aquí se destacan dos dimensiones: los nuevos alfabetismos y la reconfiguración de la escritura académica. **Nuevos alfabetismos y Nuevo Lector:** Autores como Dussel (2011) y Albarello (2019) plantean que la alfabetización en el siglo XXI trasciende la simple lectura y escritura tradicionales, incorporando competencias digitales, audiovisuales y transmedia que desafían las nociones convencionales de autoría y consumo textual. **Escritura Académica Híbrida y Artificial:** La emergencia de la escritura artificial y centauro, que conjugan la creatividad humana con la potencia de los algoritmos (Carrión, 2023; Piscitelli, 2022), evidencia cómo la IAG ofrece nuevas posibilidades en la producción del conocimiento, al tiempo que plantea interrogantes sobre la originalidad, la ética y la propiedad intelectual. Estudios recientes han subrayado que la IAG no solo facilita la generación y organización de ideas, sino que también impulsa la emergencia de nuevas modalidades de escritura —tales como la escritura centauro—, que desafían los modelos tradicionales de autoría y resaltan la

necesidad de repensar la construcción del conocimiento (Herrero Zamora, 2023; Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2023). Este enfoque se vincula directamente con la pregunta relativa a los desafíos que plantea la IAG en la construcción del conocimiento. Al repensar los procesos de lectura y escritura, se abren espacios para promover prácticas que integren la diversidad de competencias y fomenten una producción textual crítica, reflexiva y adaptada a un entorno mediático complejo (Scolari, 2017).

- **3. Enfoque en Torno al Aprendizaje**

La perspectiva socioconstructivista, fundamentada en las ideas de Vigotsky (1978) y ampliada por teorías sobre cognición distribuida, ofrece un marco robusto para entender la integración de la IAG en los procesos de enseñanza-aprendizaje. **Cogniciones e Inteligencias Distribuidas:** Autores como Pea (1993) y Perkins (1993) resaltan que la inteligencia y el aprendizaje se configuran a partir de la interacción entre capacidades individuales y herramientas externas. La incorporación de dispositivos tecnológicos y sistemas de IAG se traduce en la aparición de "pares cognitivos" y ensamblajes que amplían la capacidad de resolución de problemas y la construcción del conocimiento. **Aprendizaje Mediado por Tecnologías:** La redefinición de la tríada docente–estudiante–contenido, junto con la categorización de tareas (Litwin, 2008), enfatiza que el proceso de "estudiantar" se transforma en un ejercicio colaborativo y distribuido, en el que el acceso equitativo a herramientas tecnológicas es crucial para evitar brechas en el aprendizaje. Desde la óptica del aprendizaje activo y autónomo, investigaciones han demostrado que la IAG favorece la retroalimentación inmediata y el aprendizaje colaborativo, permitiendo a los estudiantes convertirse en co-creadores del conocimiento. Estudios como los de (Albarelo, Arri, & García Luna, 2024; Caldeiro, Díaz-Cuevas, Rodríguez-Herrera, & Scolari, 2024; Denzin & Lincoln, 1994; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014; Moll, 1993; Monje, 2011; Salomon, 1993; Sautu, 2003; Vallés, 1997; Vasilachis, 1992) destacan que, si bien se abren nuevas posibilidades, también se deben abordar desafíos en términos de equidad y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Este enfoque responde a las interrogantes relacionadas con la construcción del conocimiento y la promoción de la equidad e inclusión. Al comprender la cognición como un proceso distribuido, se subraya la necesidad de diseñar entornos educativos que integren tanto el potencial individual como el colectivo, garantizando que la IAG contribuya a una educación más inclusiva y participativa.

Enfoque metodológico

Desde esta perspectiva, se ha seleccionado un enfoque metodológico cualitativo, basado en la comprensión de las experiencias y percepciones de los docentes universitarios que trabajan en carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas. Inspirándonos en Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), el estudio busca describir e interpretar los fenómenos desde la perspectiva de los actores involucrados, utilizando un diseño flexible que permita ajustes sucesivos a medida que se avanza en el análisis de datos.

Focalización de la muestra

La estrategia metodológica se sustenta en entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y estudiantes de universidades públicas, específicamente en carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas en la provincia de San Juan. Se tomará una muestra intencional compuesta por 14 docentes y 14 estudiantes, con el fin de indagar en sus experiencias de uso, percepciones y desafíos en la integración de la IAG en la enseñanza universitaria. Este diseño facilita la emergencia de categorías analíticas que den cuenta de la diversidad de prácticas y representaciones sobre la IAG en distintos contextos disciplinares e institucionales.

Asimismo, el análisis de los datos se desarrollará siguiendo el método comparativo constante de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 1990), lo que permitirá construir interpretaciones progresivas a partir del material recopilado. La flexibilidad de esta estrategia posibilita captar los matices de la integración de la IAG en la docencia universitaria y comprender cómo se configuran sus usos en relación con las condiciones estructurales y simbólicas de cada institución.

Para garantizar la validez y fiabilidad de los datos, se implementará la triangulación de fuentes, combinando entrevistas con análisis documental de normativas institucionales y registros de prácticas docentes. Esto permitirá contrastar las perspectivas individuales con marcos institucionales más amplios, favoreciendo una interpretación más integral del fenómeno estudiado.

Finalmente, el estudio adoptará una postura ética rigurosa, asegurando la confidencialidad de los participantes y obteniendo su consentimiento informado para la recolección de datos. De esta manera, la investigación se inscribe en una lógica interpretativa que prioriza la profundidad analítica por sobre la generalización estadística, alineándose con los principios de la investigación cualitativa en ciencias sociales.

Avances y Aproximaciones de Hipótesis

El desarrollo de esta investigación ha permitido identificar una serie de avances preliminares que contribuyen a la comprensión del impacto de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación superior. En primer lugar, los hallazgos iniciales sugieren que la incorporación de herramientas basadas en IAG no solo modifica las prácticas pedagógicas, sino que también redefine la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento. A partir de las entrevistas realizadas y la revisión bibliográfica, se ha observado que los docentes adoptan posturas diversas frente a la IAG, que van desde la apropiación crítica y reflexiva hasta el escepticismo sobre sus implicaciones en la calidad del aprendizaje.

Uno de los principales avances radica en la identificación de patrones emergentes en el uso de la IAG en la educación superior. Por un lado, se ha detectado una tendencia creciente en la integración de estas tecnologías en actividades como la generación de materiales de apoyo, la personalización del aprendizaje y la retroalimentación automatizada, lo que sugiere un cambio en la manera en que se diseñan y desarrollan las estrategias pedagógicas. Esta integración no solo ha permitido a los docentes optimizar tiempos y recursos, sino que también ha abierto nuevas oportunidades para el desarrollo de metodologías más adaptativas e inclusivas.

Por otro lado, persisten preocupaciones respecto a la fiabilidad de los contenidos generados por la IAG, el papel del docente en la mediación del aprendizaje y la posible dependencia tecnológica de los estudiantes. En este sentido, los docentes han expresado inquietudes sobre la capacidad de la IAG para generar información veraz y contextualizada, así como el riesgo de que los estudiantes deleguen excesivamente en estas herramientas la producción y validación del conocimiento. Además, algunos docentes temen que la implementación desregulada de la IAG pueda erosionar la autonomía del estudiante en el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del saber, lo que plantea el desafío de establecer un equilibrio entre el uso de estas tecnologías y la preservación de una pedagogía centrada en el aprendizaje activo y reflexivo.

Desde una perspectiva teórica, los resultados preliminares han permitido delinear aproximaciones de hipótesis que orientarán las siguientes fases del estudio. Una primera hipótesis plantea que la adopción de la IAG en la educación superior no es homogénea, sino que varía según el campo disciplinar, la experiencia previa del docente con tecnologías digitales y las políticas institucionales de cada universidad. En este sentido, se postula que los docentes de áreas como las Ciencias Exactas tienden a integrar estas herramientas con mayor facilidad, mientras que en las Ciencias Sociales y Humanidades predomina una mayor reflexividad crítica sobre su uso.

Una segunda hipótesis sugiere que la incorporación de la IAG en las prácticas pedagógicas puede fortalecer la enseñanza y el aprendizaje si se acompaña de una formación docente que enfatice su potencial didáctico y sus límites epistemológicos. Esto implica no solo brindar capacitaciones técnicas sobre el uso de herramientas de IAG, sino también promover espacios de reflexión sobre su integración efectiva en el proceso educativo, considerando aspectos éticos, pedagógicos y disciplinarios. Sin embargo, en ausencia de una capacitación adecuada, su implementación podría derivar en un uso superficial, centrado en la automatización de tareas sin un impacto significativo en la reflexión crítica y la construcción del conocimiento. Además, el desconocimiento sobre las capacidades y limitaciones de la IAG podría generar dependencia tecnológica o incluso reforzar modelos de enseñanza mecanicistas, en los que la tecnología sustituya el rol activo del docente en la mediación del aprendizaje.

Finalmente, una tercera hipótesis plantea que el uso de la IAG en la educación superior podría estar generando nuevas brechas digitales y epistemológicas entre docentes y estudiantes. Mientras algunos actores aprovechan sus beneficios para mejorar la comprensión y el desarrollo de habilidades académicas, otros enfrentan barreras en el acceso y la apropiación significativa de estas tecnologías, ya sea por limitaciones en la infraestructura tecnológica, falta de formación específica o resistencia al cambio. Esta disparidad podría profundizar desigualdades preexistentes en el sistema educativo, reforzando asimetrías en la adquisición y producción del conocimiento. Además, es posible que esta brecha no solo afecte la relación entre docentes y estudiantes, sino que también genere diferencias dentro del propio cuerpo docente, donde algunos educadores logran integrar la IAG de manera innovadora, mientras que otros la perciben como una amenaza a sus metodologías tradicionales. Así, la heterogeneidad en la apropiación de estas herramientas podría derivar en un ecosistema educativo fragmentado, con distintos niveles de acceso y aprovechamiento de la IAG, lo que a su vez impactaría en la equidad y calidad de la enseñanza universitaria.

Estos avances y aproximaciones de hipótesis permitirán guiar las próximas etapas de la investigación, consolidando un marco analítico que permita evaluar de manera crítica la relación entre la IAG y las prácticas educativas en la universidad contemporánea.

Referencia bibliográfica

Albarello, F. (2019). *Lectura Transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.

- Aubert, E., Gladkoff, L., Andreoli, S., Perillo, L., & Cherbavaz, M. C. (2024). Alquimia didáctica: La interacción de docentes universitarios con la inteligencia artificial generativa. *Revista de Tecnología e Innovación en Educación Superior*, 10. <https://doi.org/10.22201/dgtic.26832968e.2024.10.16>
- Caldeiro, J., Díaz-Cuevas, A., Rodríguez-Herrera, J., & Scolari, C. (2024). Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44.
- Carrión, J., Taller Estampa, & ChatGPT 3 y 4. (2023). *Los campos electromagnéticos: Teorías y prácticas de la escritura artificial*. Caja Negra Editorial.
- Costa, F., Mónaco, J. A., Covello, A., Novidelsky, I., Zabala, X., & Rodríguez, P. (2023). Desafíos de la Inteligencia Artificial generativa: Tres escalas y dos enfoques transversales. *Question/Cuestión*, 3(76), 1-24. <https://doi.org/10.24215/16696581e844>
- Crawford, K. (2022). *Atlas de la inteligencia artificial*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Cuevas, A., & Rodríguez-Herrera, J. (2024). Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25-44.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dussel, I. (2011). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela*.
- Herrero Zamora, V. (2023). Experiencia de uso de herramientas de Inteligencia Artificial en un curso universitario: evaluación y perspectivas. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 4(1), 41-54. <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.151>
- Jasanoff, S., & Kim, S. H. (2009). Containing the atom: Sociotechnical imaginaries and the shaping of nuclear technology. In B. A. L. T. J. & S. B. (Ed.), *The Oxford Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 1-22). Oxford University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network theory*. Oxford University Press.
- Litwin, E. (2008). *Aprendizaje Mediado por Tecnologías*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación: implicaciones educativas y aplicaciones de la psicología sociohistórica*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Pea, R. D. (1993). *Cogniciones e Inteligencias Distribuidas*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge.

- Piscitelli, A. (2022). Escritura centauro en la era de la creatividad computacional. *Revista Telos*, n°120. España: Fundación Telefónica.
- Salomon, G. (1993). *Cognición distribuida: Consideraciones psicológicas y educativas*. Cambridge: Prensa de la Universidad de Cambridge. (Traducción de E. Sinnot, 2001). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ubal Camacho, M., Tambasco, P., Martínez, S., & García Correa, M. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación: Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 15, 41–57. <https://doi.org/10.6018/riite.584501>

Gamificación en la Educación: Evaluación, Desafíos y Proyecciones para su Implementación Sostenible

Lisandro Alfredo Valenzuela Oro
Cristian Sebastian Yañez
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

En el marco del proyecto "Construyendo Puentes entre UNSJ y Escuelas Rurales: Democratizando Educación y TIC con prácticas de enseñanza innovadoras desde el Metamodelo de Aprendizaje Inverso / Aula Inversa con neuroaprendizaje y gamificación," desarrollado en la Escuela República Argentina de la localidad de Bermejo, Sarmiento, surge la necesidad de explorar nuevas formas de enseñanza que respondan a las particularidades del contexto rural y urbano-marginal.

Frente a la brecha educativa que existe entre contextos urbanos y rurales, es fundamental repensar estrategias de enseñanza que permitan potenciar el aprendizaje de los estudiantes a partir de metodologías innovadoras. En este sentido, el aprendizaje basado en el juego y la gamificación emergen como herramientas poderosas para fomentar la participación, la motivación y la apropiación del conocimiento. Como se señala en la "Pedagogía del Juego" desarrollada por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, el aprendizaje lúdico en las escuelas ocurre cuando los objetivos de aprendizaje de los docentes y los intereses y curiosidades de los estudiantes se alinean, generando un entorno de aprendizaje significativo y profundo, en plena concordancia con el enfoque de la enseñanza para la comprensión, donde el conocimiento es construido activamente y puede transferirse a nuevas situaciones (Perkins, 2009).

Descripción de la experiencia

El proyecto se implementó con el objetivo de reducir la brecha educativa mediante el uso de TIC y estrategias pedagógicas [innovadoras](#). La gamificación emerge como herramienta clave para motivar a los estudiantes, fomentar la participación activa y fortalecer el aprendizaje experiencial. No se trata solamente de jugar, sino de diseñar experiencias que promuevan aprendizajes transferibles y habilidades complejas, como destaca (Perkins, 2009), al referirse a las metas generativas que deben orientar a la enseñanza. Sin embargo, más allá de su impacto en los alumnos, se consideró esencial capacitar a los docentes en estas metodologías para asegurar su implementación efectiva.

En esta línea, el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA), resulta fundamental, ya que nos permite articular contenidos, estrategias y evaluaciones en

torno a propósitos de formación más amplios, superando la lógica fragmentada y tradicional del currículum. A través del MOA, los docentes pueden planificar experiencias de aprendizajes que conecten con los intereses de los estudiantes, es decir aprendizajes reales mediados por saberes emergentes promoviendo la comprensión y que respondan al contexto, integrando la gamificación como recurso didáctico potente.

Desde su inicio, el proyecto enfrentó desafíos derivados del contexto, infraestructura tecnológica limitada, escaso acceso a internet y diversidad sociocultural del estudiantado. Esto exige un enfoque flexible y adaptativo. La capacitación docente se posicionó como prioridad, pues no requería solo de manejo de herramientas digitales, sino también la adopción de nuevas estrategias didácticas que reconozcan el potencial de los entornos lúdicos para el pensamiento complejo, como señala (Resnick, 2006).

La experiencia comenzó con un diagnóstico participativo en el que docentes y estudiantes compartieron sus percepciones sobre tecnología y juego en el aula. A partir de ello, se diseñó un plan de trabajo basado en el metamodelo de Aprendizaje Inverso (Flipped Classroom), incorporando elementos de neuroaprendizaje y mecánicas de gamificación. La capacitación incluye dinámicas activas como retos colaborativos y simulaciones. Estas no solo permitieron experimentar los beneficios del aprendizaje basado en juegos, sino también promover la reflexión sobre la práctica docente y la transformación del aula en un espacio dinámico y participativo. Tal como plantea (Gee, 2004), estos ambientes favorecen el aprendizaje profundo al permitir al estudiante, fallar y volver a intentar dentro de un entorno significativo.

El enfoque gamificado durante la capacitación a los docentes ayudó a que se exploraran juegos de mesa modernos y diversas experiencias digitales que podrían emplearse en el aula, ya sea como disparador de nuevos temas o como parte del desarrollo curricular. Es importante destacar que esta actividad no estuvo dirigida a los estudiantes ni contó con su participación; en cambio, estuvo orientada exclusivamente a los docentes de la institución, quienes fueron los destinatarios principales del proceso de formación. El objetivo fue que, al asumir el rol de jugadores, los docentes pudieran comprender cómo se siente el estudiante al enfrentarse a un desafío gamificado, lo que les permitiría diseñar estrategias más efectivas y alineadas con las necesidades de su contexto educativo.

Evaluación del impacto:

Para medir el impacto de la capacitación, se realizaron encuestas y entrevistas a los docentes antes y después del proceso formativo. Los resultados indicaron un cambio positivo en la percepción de la gamificación como estrategia pedagógica. Antes de la capacitación, la mayoría de los docentes manifiestan desconocimiento sobre el

uso de juegos y dinámicas gamificadas en el aula. Tras la formación, el 80% expresó su intención de implementar estas estrategias en sus clases, aunque con algunas dudas sobre su adaptabilidad a su realidad específica.

En cuanto a la aplicación práctica, se observó que los docentes incorporaron mecánicas como el uso de insignias, retos por niveles y recompensas simbólicas para estimular la participación estudiantil. Sin embargo, la falta de acceso a dispositivos digitales y la resistencia al cambio por parte de algunos educadores fueron identificadas como barreras para la implementación sostenida de la gamificación en el aula.

Desafíos y aprendizajes:

Uno de los principales desafíos enfrentados por los docentes fue la adaptación de las estrategias gamificadas a un contexto con limitaciones tecnológicas. Para superar este obstáculo, se propuso el diseño de actividades gamificadas analógicas, como el uso de tableros, cartas y fichas en papel, lo que permitió a los docentes aplicar los principios de la gamificación sin depender de dispositivos electrónicos.

Asimismo, algunos docentes manifestaron dificultades para modificar su rol tradicional y adoptar un enfoque más centrado en el estudiante. La formación incluyó instancias de reflexión y autoevaluación que ayudaron a cuestionar prácticas arraigadas y promover una pedagogía más flexible y participativa.

Proyección y mejoras:

Para fortalecer la implementación futura de la gamificación en las escuelas, es crucial que se desarrollen estrategias sostenibles que no solo integren la metodología en el aula, sino que también generen un cambio cultural en el enfoque pedagógico. En este sentido, es fundamental establecer un sistema de acompañamiento y mentoría que permita a los docentes no solo aplicar gamificación, sino también reflexionar sobre su impacto y mejorar sus prácticas. Crear una comunidad de práctica sería una excelente forma de fomentar este tipo de intercambio. En ella, los educadores podrían compartir experiencias, discutir los desafíos que enfrentan, y ofrecerse apoyo mutuo. Esta red de colaboración permitiría que los docentes se sintieran respaldados en su proceso de integración de la gamificación, desarrollando una cultura educativa de mejora continua.

Además, la creación de materiales de apoyo específicos es una estrategia indispensable para garantizar que los docentes puedan implementar la gamificación de manera efectiva, incluso en contextos con limitaciones tecnológicas. Diseñar guías prácticas con ejemplos de actividades gamificadas adaptadas a distintos niveles y asignaturas es clave. Estas guías no solo deben ser claras y accesibles, sino también adaptables a las condiciones particulares de cada escuela, permitiendo que la gamificación sea una opción viable incluso cuando los recursos tecnológicos son limitados. Por ejemplo, se podrían incluir juegos de mesa o dinámicas de grupo que no

requieran tecnología, pero que utilicen principios de la gamificación como la competencia, la colaboración, y la recompensa.

Otro aspecto esencial para la implementación efectiva de la gamificación es el fortalecimiento de las capacitaciones continuas. Aunque las formaciones iniciales son necesarias para introducir la metodología, la educación es un campo que está en constante evolución. Por ello, es imprescindible implementar talleres periódicos para que los docentes no solo se mantengan al tanto de las últimas tendencias en gamificación, sino que también profundicen en metodologías innovadoras. La formación continua permitirá a los educadores experimentar con nuevas herramientas y enfoques, mejorando sus habilidades y, por ende, la calidad del proceso educativo.

Finalmente, para asegurar que la gamificación tenga un impacto real y medible, es necesario realizar una evaluación longitudinal que permita analizar la evolución de la aplicación de estas estrategias a lo largo del tiempo. Realizar seguimientos regulares de la implementación de la gamificación permitirá identificar qué prácticas funcionan mejor y cuáles necesitan ser ajustadas. Además, evaluar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes proporcionará información valiosa sobre cómo la gamificación puede contribuir a mejorar su motivación, participación y desempeño académico. Este enfoque de evaluación no solo debe centrarse en la medición de resultados, sino también en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para asegurar que las estrategias sean verdaderamente inclusivas y eficaces.

Fortalecer la implementación futura de la gamificación requiere una combinación de apoyo continuo a los docentes, recursos accesibles y evaluaciones sistemáticas. Solo a través de estas estrategias se podrá garantizar que la gamificación no sea una moda pasajera, sino una metodología consolidada que transforme el proceso educativo y logre un verdadero impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la experiencia en la Escuela República Argentina demuestra que la gamificación es una estrategia con alto potencial para transformar el aula en un espacio más motivador y participativo. Sin embargo, su implementación requiere un acompañamiento continuo a los docentes, asegurando que cuenten con herramientas, apoyo y espacios de reflexión para adaptar estas prácticas a sus contextos educativos. La formación docente en metodologías innovadoras es clave para reducir la brecha educativa y garantizar una enseñanza de calidad en entornos rurales y vulnerables.

Evaluación del impacto del proyecto

Los primeros resultados de esta experiencia fueron alentadores. Se observó una mayor disposición de los docentes para incorporar estrategias innovadoras en sus clases, así como un creciente interés por adaptar los principios de la gamificación a sus

propias prácticas pedagógicas. La interacción y el compromiso de los docentes con las nuevas metodologías aumentaron significativamente, y también se destacó una mayor predisposición para utilizar herramientas digitales en el aula. Sin embargo, uno de los mayores desafíos iniciales fue la resistencia al cambio de algunos educadores, quienes se mostraban escépticos respecto a las nuevas tecnologías.

Uno de los logros más destacados fue el fortalecimiento del rol del docente como facilitador del aprendizaje, en lugar de un simple transmisor de información. Al desarrollar una mirada más reflexiva sobre su práctica, los docentes lograron implementar estrategias que promueven una enseñanza más participativa y significativa para los estudiantes. Esta transformación también permitió que se observa un aumento en la motivación de los estudiantes, quienes se sintieron más involucrados y activos en su proceso de aprendizaje. A largo plazo, se espera que esta renovación metodológica impacte directamente en el rendimiento académico y en el desarrollo de habilidades críticas y colaborativas en los estudiantes, favoreciendo una educación más equitativa y de calidad.

Propuestas para el futuro

A partir de los aprendizajes obtenidos en esta experiencia, surgen nuevas líneas de trabajo que podrían fortalecer la implementación de la gamificación en contextos educativos similares:

- Replicación en otras instituciones:

Para ampliar el impacto de este proyecto, se propone replicar la experiencia en otras escuelas, tanto rurales como urbanas-marginales. Esto implicaría adaptar las estrategias a las características específicas de cada contexto educativo, teniendo en cuenta las limitaciones de infraestructura o recursos tecnológicos. El desafío sería asegurarse de que cada institución pueda acceder a los materiales necesarios sin que la falta de tecnología sea un obstáculo. Por ejemplo, se podrían utilizar juegos de mesa o recursos digitales de bajo costo que permitan gamificar el aprendizaje sin depender de dispositivos tecnológicos caros.

- Generación de recursos y colaboración externa:

Es fundamental crear materiales didácticos y guías prácticas que faciliten la implementación de la gamificación. Estos recursos deben estar diseñados de manera accesible, considerando diferentes niveles y asignaturas, para que puedan ser aplicados por los docentes en diversos contextos. Para lograrlo, se podría explorar la colaboración con universidades, organizaciones no gubernamentales y empresas tecnológicas que pudieran aportar experiencia, recursos y formación continua. Esta colaboración externa fortalecería el proyecto y ayudaría a consolidar una red de apoyo constante para los docentes.

- Investigación y evaluación continua:

La evaluación longitudinal será crucial para medir el impacto real de la gamificación en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del tiempo. Proponer estudios que evalúen el impacto de estas metodologías en la motivación, el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes permitiría obtener datos cuantitativos y cualitativos más precisos. Además, la implementación de una investigación continua permitiría ajustar las estrategias de gamificación a medida que se observan los resultados y los desafíos en el aula.

- Formación continua:

La capacitación docente es un pilar fundamental para el éxito de la gamificación. Por ello, se propone diseñar programas de formación continua que incluyan la gamificación como una metodología transversal, aplicable no solo a una asignatura específica, sino a diversas disciplinas. Esta formación debe ser flexible, permitiendo que los docentes puedan acceder a ella de manera gradual, en función de sus necesidades y de los avances tecnológicos que se vayan incorporando en las aulas. También sería importante establecer un sistema de mentoría o acompañamiento donde los docentes más experimentados puedan apoyar a aquellos que recién comienzan a implementar estas metodologías.

- Sostenibilidad del proyecto:

A largo plazo, es esencial que el proyecto tenga continuidad. Para ello, se debe crear un plan de sostenibilidad que contemple el acceso permanente a recursos y formación. Esto podría incluir la creación de un fondo destinado a la compra de materiales y recursos tecnológicos necesarios para seguir implementando la gamificación en las aulas. Además, la inclusión de la gamificación como una práctica transversal en los programas de formación docente garantiza que este enfoque no sea una moda pasajera, sino una estrategia educativa consolidada que evolucione con el tiempo.

- Inclusión de la comunidad educativa:

Finalmente, es clave involucrar no solo a los docentes, sino también a los estudiantes y sus familias en el proceso de implementación. A través de talleres y actividades interactivas, se podría fomentar la participación de las familias, permitiendo que se conviertan en aliados en el proceso de aprendizaje. Esto también podría ser beneficioso para crear un entorno educativo más colaborativo, en el que la gamificación sea vista como una herramienta no solo de los docentes, sino de toda la comunidad educativa.

De esta forma las experiencias de este proyecto abren un camino prometedor para la incorporación de la gamificación en el sistema educativo, pero su

implementación exitosa depende de un compromiso conjunto entre docentes, estudiantes, familias e instituciones educativas. Con una estrategia bien estructurada y recursos adecuados, es posible asegurar que la gamificación transforme la educación de manera efectiva, equitativa y sostenible.

Conclusiones

Los resultados de la implementación del proyecto evidencian que la gamificación y el aprendizaje basado en juegos son estrategias viables y efectivas para mejorar la experiencia educativa en contextos rurales y urbanos-marginales. Los docentes demostraron mayor compromiso, interacción y comprensión de los contenidos, lo que sugiere que estas metodologías pueden ser una alternativa pedagógica clave para contextos con dificultades de acceso a recursos tradicionales.

Es fundamental seguir investigando y promoviendo el uso del aprendizaje lúdico en diferentes niveles educativos, generando materiales, capacitaciones y redes de colaboración docente que permitan la aplicación efectiva de estas estrategias. Como educadores, tenemos la responsabilidad de fomentar espacios donde el juego y el aprendizaje se integren, permitiendo a los estudiantes desarrollar su potencial al máximo en un entorno de creatividad, exploración y disfrute.

Referencia Bibliográfica

- Gee, J. (2004). *Lo que los videojuegos pueden enseñarnos sobre el aprendizaje y el alfabetismo* (traducción propia).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina: Secundaria Federal 2030*. Recuperado https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf
- Perkins, D. (2009). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Proyecto Zero (2022). *Playful Learning: Guiding Principles for Educators* (traducción propia). Harvard Graduate School of Education.
- Resnick, M. (2006). La computadora como pincel: tecnología, juego y una sociedad creativa. En D. Singer, R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Comps.), *El juego = el aprendizaje: cómo el juego motiva y mejora el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños* (traducción propia). Oxford University Press.

PARTE VIII

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DIVERSOS

María Butazzoni
Silvina Quiroga Flores

Este apartado que inicia tiene dos grandes ejes estructurantes. Por un lado, nos introduce en la lectura de diversas producciones académicas que nos conducen al complejo y dinámico mundo escolar. La diversidad como categoría de análisis teórico y praxis educativa nos interpela constantemente, de allí el necesario abordaje y visibilización de lo que la Educación, en tanto proceso formativo implica y de lo que la Escuela como productora, reproductora y transformadora de prácticas y saberes socio-culturales, habilita y valida desde su cotidiano escolar.

Los trabajos publicados son el resultado de producciones académicas sobre diversas experiencias escolares e investigaciones educativas de interés científico, tecnológico y cultural en relación con los diversos contextos en los que se educa hoy, aceptando los desafíos y visibilizando las diversas realidades escolares.

Por otro lado, cabe destacar que, entre las prácticas escolares, las reflexiones en torno a los modelos y estrategias de alfabetización (temprana, inicial, avanzada y académica) se presentan como una problemática transversal a todo el sistema educativo. La lectura y la escritura comportan instrumentos clave de construcción de ciudadanía, de formación de subjetividades sociales, de representaciones políticas. El escenario sociocultural actual se ha complejizado, diversificado y transformado profundamente a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, en el mundo laboral y escolar y en los modos de vinculación social. Por esta razón, la escuela y sus prácticas más tradicionales se ven atravesadas por un campo de tensión permanente entre las demandas sociales de formar sujetos idóneos en prácticas de lectura y escritura atendiendo las diversidades contextuales y las herramientas disponibles para la transformación didáctica de la enseñanza de los procesos de lectura y escritura durante todo el trayecto de educación obligatoria.

En este sentido, los artículos que integran este apartado se proponen problematizar y brindar una mirada reflexiva sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en escenarios diversos.

**Pensar la Universidad Nacional de San Juan desde la apertura a la comunidad:
una aproximación a la experiencia de vinculación con la escuela secundaria**
Martín Miguel de Güemes

Andrés Emiliano Argañaraz Olmo
María Del Rosario Fernandez Ortiz
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

En tiempos dónde se cuestiona la Universidad Pública es pertinente tomar el argumento en contra, es decir, la falta de compromiso con las problemáticas sociales actuales, para poder defenderla como institución que garantiza derechos. Para ello, es necesario preguntarse qué tipo de universidad necesitamos y queremos; tema en boga de los debates académicos del campo de la educación¹⁰⁶. Frente a este cuestionamiento, coincidimos con el modelo que vincula íntimamente la universidad con la sociedad, rectificando la función social de dicha institución.

La Universidad Nacional de San Juan en su Estatuto prevé la articulación entre Investigación, Docencia y Extensión con el objetivo de satisfacer las necesidades internas y las demandas de la sociedad en la que se inserta; y para ello se compromete a estimular la investigación desde las cátedras y la vinculación con el medio¹⁰⁷. En este sentido, el presente trabajo reflexiona sobre una experiencia reciente impulsada por la Cátedra Problemática de la Institución Escolar dictada en el Profesorado de Historia de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes (UNSJ) en concordancia con las autoridades de la Escuela Secundaria General Martín Miguel de Güemes.

Construcción del espacio social

La escuela Martín Miguel de Güemes se encuentra ubicada en el departamento de Pocito, específicamente en la localidad del Quinto Cuartel. A pesar de que la mayoría de su comunidad educativa pertenece a esta zona semi rural, la baja frecuencia de colectivos dificulta el acceso de los profesores que asisten a la institución, así como también de aquellos estudiantes que asisten como resultado del proceso de reubicación

¹⁰⁶ Entre los autores que trabajan el rol de la universidad en la actualidad se pueden destacar Contino (2021) y Castronovo (2013).

¹⁰⁷ Art. 78 del Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan: *“la relación entre investigación, docencia y extensión debe ser un proceso dinámico que tienda a satisfacer las necesidades internas universitarias y las demandas prioritarias de la sociedad”*.

Art. 90 del Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan: *“la universidad promueve los trabajos de extensión encarados por los docentes, los investigadores, los creadores y los alumnos que tiendan a dar respuestas a problemas concretos de nuestro medio”*.

Art. 91 del Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan: *“la universidad favorece la vinculación con el medio, mediante la difusión de las distintas actividades que se desarrollan en la misma”*.

por parte del Ministerio de Educación de la provincia. En este marco, en los imaginarios sociales prevalece la idea de la Güemes como escuela donde asisten alumnos delincuentes, repitentes y excluidos. A pesar de ello, la relación entre las familias y esta secundaria es constante; al ser una comunidad pequeña, todos los miembros se conocen y colaboran con la misma; incluso, la escuela es un lugar de reunión¹⁰⁸. Para ello, es crucial el paradigma de acción que adopta la gestión administrativa actual ya que pretende resignificar a los estudiantes, brindarles un espacio de contención, incentivar sus expectativas a futuro asociadas a la continuación de sus estudios, sin desviar su objetivo principal: la educación.

Es menester destacar como la situación socioeconómica de las familias limita la libertad de elección de los estudiantes ya que muchas veces se encuentran frente a la dicotomía de continuar sus estudios -egresando con el título secundario de bachillerato con orientación en ciencias sociales y humanidades- o interrumpirlos ingresando al mundo laboral; ya sea por motivos económicos, dificultades de accesibilidad debido a la escasez de colectivos que conectan la zona céntrica de la provincia con esta localidad, o la falta de interés¹⁰⁹.

La localización de esta secundaria es crucial para entender su contexto y cómo éste condiciona las trayectorias escolares (Terigi, 2010); siempre en plural, remitiendo a recorridos y procesos diversos y singulares. Los estudiantes se encuentran interpelados por el contexto; siendo en muchos casos un obstaculizador en la continuación de su formación académica. Es por ello, que esta política universitaria nos parece novedosa ya que pone en marcha una relación dialógica entre la universidad y la sociedad, lo cual permite reconocer la importancia de la apertura y función social de esta institución.

Nos parece pertinente compartir y traer al diálogo la experiencia vivida gracias al mencionado proyecto de vinculación territorial ya que constituye una experiencia de democratización de la universidad pública. En concordancia, se continuará con el relato en primera persona. Esta actividad de extensión universitaria permite acercar la universidad a estudiantes de sexto año de dicha escuela con el objetivo de llevar a cabo acciones conjuntas entre ambas instituciones. Estas prácticas permiten consolidar vínculos y fortalecer las aspiraciones personales del estudiantado de la Güemes, resignificando y revalorizando la educación pública.

¹⁰⁸ Por ejemplo, a fin de año, realizan una peña como cena de cierre del año escolar donde participan toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, administrativos, familias).

¹⁰⁹ Actualmente, la matrícula escolar consta de 188 inscriptos; sin embargo, solo asisten con cierta regularidad 181.

Esta experiencia tuvo su inicio en la Güemes¹¹⁰. En el contexto del cursado de materias pedagógicas, desde la Cátedra Problemática de la Institución Escolar nos encomendaron la observación didáctica de dicha escuela. Con una guía de preguntas orientadoras, la actividad consistía en el conocimiento del entorno y de los participantes de la institución educativa ya que respondían a un contexto de vulnerabilidad; al cual muchos de los estudiantes de la UNSJ no estaban habituados. Luego de compartir momentos claves como: la observación del dictado de clases de Historia; la merienda brindada por la escuela y la ceremonia de arriamiento de la bandera; retornamos al edificio de la FFHA.

Durante el cursado posterior, nos dedicamos a organizar el recibimiento de los estudiantes de sexto en nuestro ámbito educativo. Las actividades realizadas iniciaron con una visita guiada por el edificio de la FFHA; destacando la importancia de la biblioteca y de oficinas claves como Departamento de Alumnos, Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Centro de Estudiantes. Luego, pasamos al aula de cursado habitual; ésta había sido decorada para darles el recibimiento y compartir la merienda. Mediante múltiples recursos visuales, introducimos la explicación de la terminología empleada en el sistema universitario, lo que implica ser estudiante universitario, el manejo del SIU Guaraní y los beneficios que brinda la universidad pública tales como salud universitaria, el Palomar -donde pueden practicar deporte-, las becas otorgadas por la Universidad -fotocopias, apoyo económico, comedor gratuito-, el acompañamiento desde la Dirección de Psicología y Psicopedagogía, entre otras. Previamente a la visita, confeccionamos una encuesta de Google para conocer sus aspiraciones personales y carreras de interés; por lo que a la hora de explicar la oferta educativa con la que cuenta la Universidad Nacional de San Juan y sus unidades académicas se hizo hincapié en las necesidades de los estudiantes.

Reconociendo la heterogeneidad de las cronologías de aprendizaje y la función primordial de instrucción de las instituciones dedicadas a la educación, se finalizó con el intercambio de experiencias personales de quienes pertenecemos a esta institución, la orientación y motivación respecto al futuro de éstos estudiantes y una cita a ciegas con un libro. Esto último refiere a la elección de cada estudiante de un libro envuelto, los cuales habían sido donados por nosotros, con el objetivo de que se llevaran un recuerdo material de la experiencia compartida; al mismo tiempo que se incentivaba la lectura con libros de diferentes géneros. Antes de retirarse y, para contribuir al simbolismo, les brindamos tizas para que dejaran 'su huella' en la pizarra del aula; para que dejaran

¹¹⁰ Cabe destacar la insistencia de la referencia a la Escuela como "La Güemes" debido a que así es llamada por su comunidad.

evidencia de su paso por la facultad¹¹¹. En simultáneo fuimos sorprendidos por una carta escrita y firmada por ellos; uno de sus fragmentos resulta pertinente para legitimar este tipo de actividades:

“... queremos agradecerles a todos ustedes por el gesto tan admirable que han tenido, de extender una mano amiga en este paso que vamos a dar en nuestra vida. Nos aporta la confianza y la energía que se necesitan para enfrentar un nuevo comienzo, por medio de brindarnos toda la información que necesitamos y aún más por la solidaridad de hacernos más agradable la experiencia y ayudarnos a despojarnos de todos los miedos, nervios, dudas e inseguridades. Muchas gracias por el gran esfuerzo, el tiempo y el espacio que nos han dedicado. Sin dudas intentaremos estar a la altura desde el lugar que en el futuro elijamos. ¡¡¡Nuevamente Gracias!!! por tan noble gesto, digno de imitar.”

Conclusión

Como estudiantes de esta casa de altos estudios, traemos a este Congreso nuestra experiencia de territorialización del ámbito universitario (Trinchero y Petz, 2014) como ejemplo de proyecto de aprendizaje situado, sirviendo de inspiración para otras actividades/carreras. Al mismo tiempo que posibilitan la vinculación entre escuelas de la provincia y la Universidad; estas prácticas socio-educativas hacen a la formación docente ya que nos acercan a las múltiples realidades laborales e institucionales; ayudando a nuestro desarrollo profesional y haciendo tangible las dimensiones bibliográficas repletas de teoría.

Es en este contexto de crisis económica, de representatividad política y polaridad social donde se deben visibilizar estas experiencias de apertura a la comunidad y divulgación del conocimiento científico ya que forman parte del “hacer escuela/hacer universidad” con el objetivo de repensar y transformar nuestras universidades; poniendo en jaque las estructuras tradicionales donde prima el academicismo y el ideal de que a la universidad sólo asisten, y pueden asistir, las clases dominantes. Son estas prácticas socio-comunitarias las que validan y rectifican el compromiso de la universidad con la sociedad. En tiempos de desfinanciamiento, son estos discursos y estos encuentros los que visibilizan la realidad de la experiencia universitaria y educativa en nuestro país; y defienden la educación pública, permitiendo el cumplimiento de derechos de los ciudadanos de la República Argentina que pertenecen a contextos socioculturales diversos. Son estas actividades de integración las que validan la pertinencia de nuestra universidad pública.

¹¹¹ Inclusive, algunos lo hicieron permanente ya que realizaron el cursillo para carreras como: el profesorado de matemática e ingeniería industrial.

Referencia bibliográfica

- Castronovo, R. (2013). Una Universidad protagonista de su tiempo en Lischetti, M. (coord.) *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. (Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA, pp. 41-52).
- Contino, P. (2021). Un mapeo del aula social. Recorridos de la Cátedra “Extensión y Ciudadanía” (Facultad de Cs. Políticas y RRH-UNR) en Elsegood, L. y Petz, I. (comps.) *Universidad en Movimiento. Curricularizar la Extensión*. (Undav Ed., pp. 36-53).
- Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan. [Consultado 02/10/2024 https://www.unsj.edu.ar/institucional/historia_estatuto_univ]
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Cine Don Bosco. Santa Rosa. La Pampa.
- Trinchero, H. y Petz, I. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad - sociedad. aportes para un debate sobre el “academicismo”. *Papeles de Trabajo N°27. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 142-160.

Metamorfosis y Resistencia: Reflexiones críticas sobre Género y Transidentidades en el ámbito educativo

Alina Acosta Arreceygor
Martina Sambrizzi
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente relato de experiencia se contextualiza en la descripción de lo vivido durante el "Taller de Crítica Literaria y Estudios de Género en América Latina" propuesto por el Instituto Ricardo Güiraldes, dictado los días 15 y 16 del mes de Agosto, del año 2024; en la facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la provincia de San Juan. Es objetivo de este relato recuperar algunos aportes de investigaciones socializadas en el mencionado taller, a fin de reflexionar acerca de aquello que subyace en los discursos (orales o escritos) en torno a la temática Género (y en ella a lo trans) como elemento político, socio-histórico, constitutivo de identidades, que viabilizan (u obstaculizan) la posibilidad de habitar y corporeizar sujetos invisibilizados o marginados, a través de una narrativa.

Objetivos

- Promover la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y su impacto en la producción de saberes y experiencias.
- Promover la resistencia y la reflexión: Crear un espacio de resistencia y reflexión frente a las políticas y los imaginarios que afectan la educación y la diversidad.
- Incluir y valorar la diversidad: Fomentar la inclusión y valoración de sensibilidades, cuerpos no normados y disidencias sexo-genéricas en el ámbito educativo.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia proporcionó un espacio de aprendizaje y reflexión en el que fue posible analizar diversas problemáticas desde una perspectiva interdisciplinaria, vinculando la crítica literaria con los estudios de género en el contexto latinoamericano. A lo largo del taller, se promovió el diálogo académico en torno a la construcción y recepción de los discursos literarios infanto-adolescentes, sus distintas estrategias pedagógicas, análisis y descripción de obras teatrales que interpelan el concepto de expresión de género, al transhumanismo, y con ello a la descolonización, de cuáles son los cuerpos (e identidades) que representan el saber considerando las múltiples modulaciones que supone la perspectiva de género en los estudios humanísticos.

El evento reunió a participantes de la Universidad Nacional de San Juan y de otras instituciones académicas del país, con una amplia diversidad de trayectorias y formaciones. Entre los/las/les expositores/as se encontraron docentes, licenciados/as/es, doctoras/es, magísteres, especialistas y estudiantes de distintos niveles y disciplinas, lo que permitió un intercambio enriquecedor de ideas y enfoques. Carreras como Letras, Teatro, Filosofía y Ciencias de la Educación convergieron en este espacio para la exposición de avances de investigación, el debate crítico y la formulación de interrogantes en torno a los cruces entre literatura, perspectiva de género y pensamiento social.

Las discusiones abordan tanto la revisión del canon literario y la representación de las identidades de género en la literatura latinoamericana, como los desafíos metodológicos que implica el análisis de textos desde una perspectiva no hegemónica e instrumental. Asimismo, se reflexionó sobre el papel de la literatura como espacio de resistencia y construcción de subjetividades, destacando el impacto de los estudios de género en la redefinición de los enfoques críticos contemporáneos.

En este sentido, el taller no sólo favoreció el intercambio académico, sino también permitió fortalecer redes de investigación y fomentar nuevas líneas de trabajo conjunto, consolidando un espacio de producción de conocimiento en constante diálogo con las problemáticas sociales y culturales de América Latina.

Análisis de la experiencia

Creemos en la idea de que la reconstrucción narrativa de experiencias de docentes, talleristas y alumnos, constituye un momento clave de la revitalización (y reconfiguración) de las prácticas pedagógicas como espacio de producción de saberes, experiencias y discursos, promotores de reflexión y resistencia frente a los embates de las políticas (o eliminación de ellas) e imaginarios paraestatales que contribuyen a la destitución de sensibilidades, cuerpos no normados y disidencias sexo-genéricas.

“El pilar, cimiento y pedagogía de todo poder (...), es el patriarcado” (Segato, 2016). Si ponemos en tensión esta afirmación de Rita Segato, con las prácticas violentas, patriarcales, homóforas, misóginas, transfóbicas, etc, que operan como constructoras del mandato de masculinidad, en detrimento de *otras* vivencias identitarias, nos encontraremos ante la posibilidad de la metamorfosis como elemento para habitar los cuerpos-potencia pura de la trans-mutación y posibilitar itinerarios y espacios de trans-misión de resistencia.

Es a partir de lo vivenciado en el taller, que entendemos la metamorfosis en clave de plurisignificación, donde “meta” es gran, “morfosis” cambio, pero también, meta es objetivo y morfosis cambio, lo que deviene en que el objetivo (gran objetivo) es el cambio

de esos cuerpos, lo trans, aquello que tran-sita, trans-muta, tran-siciona y ofrece un nuevo universo de posibilidades para “montarse” en otra performance para experimentar el ser.

A su vez, recuperamos y repensamos el concepto de lo trans, comprendiendo que su origen en latín significa “a través de, más allá o detrás de”... por lo que nos preguntamos ¿qué se cruza o atraviesa?...¿se está detrás de qué?

Es imperativo recuperar, en este punto, el concepto “violencia sexual” y “pedagogía de la crueldad” de Rita Segato:

violencia sexual confunde, pues aunque la agresión se ejecute por medios sexuales, la finalidad de la misma no es del orden de lo sexual sino del poder (...) el poder se expresa, se exhibe y se consolida de forma truculenta ante la mirada pública (Segato, 2016, p.16).

Y

Crueldad, funcional a la codicia expropiadora, porque la repetición de la escena violenta produce un efecto de normalización de un pasaje de crueldad, esto promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora (Segato, 2016, p. 21).

Esta explicación nos sirve para repensar los efectos de la crueldad habitual en sus varias dimensiones (explícitas o implícitas), que van desde la desensibilización social, dotar solo a lo masculino como humano, civilizado, sujeto de enunciación paradigmático y valor universal, hasta la contaminación del significado de la sexualidad.

Podemos decir que las anteriores citas de Segato nos invitan a re-pensar cómo nos afecta el “espectáculo del sufrimiento ajeno”; en tanto se revictimiza y excluye reiteradas veces a quienes no encajan en las configuraciones demarcadas por el patriarcado en cuanto al sexo, al género, al goce, al disfrute y el habitar los cuerpos. Podemos preguntarnos si nos hemos acostumbrado a esa pedagogía de la crueldad como modo de vida y como elemento que demarca el otros/as/es, del nosotros.

Analizando algunos elementos discursivos que nos invita a repensar el dolor de no poder ser, de transitar en ese “detrás de...” que conlleva lo trans; podemos recuperar un fragmento del libro “Ante el dolor de los demás”, de Susan Sontag

Nosotros -y ese nosotros es todo aquel que nunca ha vivido nada semejante a lo padecido por ellos- no entendemos. No nos cabe pensarlo. En verdad no podemos imaginar cómo fue aquello. No podemos imaginar lo espantosa, lo aterradora que es la guerra; y cómo se convierte en normalidad” (Sontag, 2003, p. 88).

La autora, aunque habla de los horrores de la guerra, nos convoca a “entender nuestra imposibilidad de comprender” aquello que no hemos vivido, aquello de lo que no somos parte, que no habitamos ni nos habita, en este caso, el dolor de la marginalidad y la expulsión de aquello que queda por los bordes del mandato patriarcal.

En relación con lo dicho, resulta pertinente recuperar los aportes de una investigación realizada en Madrid en septiembre de 2021, por Isidro García Nieto, Lorenzo González Sanagustín y María Rodríguez-Manzaneque “La transfobia puede expresarse de manera consciente y explícita, consciente y sutil, pero también como respuesta inconsciente. Cualquier forma de transfobia o no reconocimiento genera en la persona trans situaciones de dolor (...)”. Poco sabe quien no vive el acoso sistemático, o situaciones de violencia, qué prácticas inundan, hasta ahogar, a quienes salen de los cánones marcados por la binariedad sexo-genérica, como lo esperable y “normal”.

El género es político y está plenamente interpelado y atravesado por prácticas en la esfera de lo público y lo privado. Lo íntimo y lo extra-político es sublevado a todo aquello que no entra en aquellas verdades de valor universal emanadas de la figura masculina hegemónica (procreador y conquistador, lo que incluye la presión de tener una vida sexual activa y exitosa; ser autosuficiente, ser fuerte, mostrar resistencia y no exhibir debilidad o vulnerabilidad), mediante dispositivos o instituciones sociales modernas (instituciones escolares, de derecho, médicas, etc..), es por ello que entendemos a estas formas de violencia institucionalizadas, dificultando encontrar un justo derecho para alcanzar el carácter público de estos cuerpos e identidades disidentes.

La “disforia de género”, concepto difundido en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría es, es un claro ejemplo de estos dispositivos patologizantes, reproduciendo una idea cis de la identidad sexual y sus “síntomas”. Proponemos una resignificación etimológica a la lectura del concepto disforia; “disforia” viene del griego “dysphoros” en su sufijo significa “difícil” y prefijo “soportar”, esto nos habilita a comprender tales dolencias en consecuencia del funcionamiento y organización de las experiencias en torno al género de acuerdo con la “norma social” cis-hetero, androcentrista y falonarcicista, cambiando la perspectiva de un malestar visto “desde adentro hacia afuera”.

Las vivencias en el marco de la experiencia del workshop nos invitan a comprender que las prácticas pedagógicas/didácticas, el quehacer educativo, la vida en el aula, supone entender a la educación como un proceso que implica al cuerpo, es decir, que ocurre entre los cuerpos de las personas o incluso contra ellos. Esto no solo se refiere a la enseñanza de conocimientos académicos, sino que también abarca una

lucha o disputa por las formas en que los cuerpos y las palabras se manifiestan y son vividas dentro del ámbito educativo.

En palabras de Val Flores:

Pensar la acción educativa como una acción corporal, que acontece entre los cuerpos o contra los cuerpos, implica pensar en una disputa tanto por las corporalidades como por las palabras que serán posibles y vivibles en el espacio escolar. Una disputa de poder en la que se ponen en juego sensibilidades, afectos, identidades, estéticas, lenguas, saberes, posiciones políticas, capitales sexuales. (Flores, 2018, p.24)

Existe un conflicto de poder en torno a los cuerpos, las palabras los conocimientos legitimados desde el orden heteropatriarcal; como entendemos y vivimos el género está influenciado por las interacciones y experiencias que tenemos en ambos ámbitos, y estas prácticas pueden reforzar o desafiar las estructuras de poder existentes. Por ello la deconstrucción, la desnaturalización y la práctica de desaprender y desarticular imaginarios sexuales, guiones, modelos y prácticas educativas, narrativas estereotipadas del placer, etc; es de profunda e imperiosa trascendencia para habitar, reconfigurar y trans-formar las experiencias áulicas para crea un espacio en pos de estimular la producción de conocimientos, experiencias y discursos que fomenten la reflexión y la resistencia contra políticas e imaginarios paraestatales que pretenden eliminar sensibilidades, cuerpos no normativos y disidencias sexo-genéricas.

Prácticas como la del workshop, con un completo despliegue y puesta de cuerpo entendido como elemento constitutivo de identidad, dotado (o privado) de poder, eminentemente político, posibilitan la problematización, destrucción y trans- mutación de conceptos, ideas, conocimientos, palabras, como también, de vivencias heteronormadas, identidades coartadas, voces segregadas, etcétera.

Conclusión

En adhesión con Segato:

Lo que enmascara la centralidad de las relaciones de género en la historia es precisamente el carácter binario de la estructura que torna la Esfera Pública englobante, totalizante, por encima de su otro residual: el dominio de lo privado, personal; es decir, la relación entre vida política y vida extra-política. Ese Binarismo determina la existencia de un universo cuyas verdades son dotadas de valor universal e interés general, y cuya enunciación es imaginada como emanando de la figura masculina, y sus *otros*, concebidos como

dotados de importancia particular, marginal, minoritaria. El hiato inconmensurable entre lo universalizado y central, por un lado, y lo residual *minorizado* por el otro, configura una estructura binaria opresiva y, por lo tanto, inherentemente violenta de una forma en que otros órdenes jerárquicos no lo son. (Segato, 2016, p.22).

Desmontar esa estructura será, por lo mismo, la condición de posibilidad de todo, para cualquier proceso capaz de reorientar la historia, virando el sentido demandado por una ética de la insatisfacción. Creemos que las prácticas observadas en la modalidad workshop o taller, contribuyen a facilitar espacios flexibles para propiciar dicha tarea.

Ante la posibilidad de la “metamorfosis” como un elemento para habitar los cuerpos en su máxima potencia de transmutación, se abren itinerarios y espacios de transmisión de resistencia.

La metamorfosis se convierte en una herramienta conceptual poderosa para cuestionar las estructuras de poder que buscan fijar y normalizar identidades. Permite pensar en la identidad no como una categoría estática, sino como un espacio de posibilidad, donde lo trans se posiciona como una fuerza disruptiva y creativa. Esto, a su vez, abre un abanico de posibilidades para la experimentación y el descubrimiento del ser, reconociendo la fluidez y la multiplicidad que caracterizan la experiencia humana.

La necesidad de esta metamorfosis no radica solo en la posibilidad de cambio personal, sino también en la capacidad de este cambio para desestabilizar y reimaginar las normas sociales y culturales que restringen la diversidad y la pluralidad.

En un mundo donde las identidades están constantemente reguladas y disciplinadas, la metamorfosis ofrece una vía para la resistencia y la transformación, no como un fin en sí mismo, sino como un proceso continuo que desafía lo establecido (instituyendo) y abre nuevas perspectivas de ser y de existir.

Tomando los aportes de Val Flores, si pensamos el lema feminista “lo personal es político”, (...) la cotidianeidad de los cuerpos es un asunto de poderes y disciplinamientos. Para Desnaturalizar jerarquías y desigualdades, en el ámbito académico, conlleva una mutación o metamorfosis hacia el dominio de lo político, ideológico y pedagógico, porque, como dice Flores, “cada gesto, silencio, resistencia, pregunta, titubeo, que desborda los cuerpos de docentes y estudiantes, es asunto de historias, normas y saberes que cruzan nuestras vidas y desgarran la normatividad escolar.” (Flores, 2018, p.26)

Dice Flores:

Más que buscar una respuesta correcta, única y universal, el desafío es hacer proliferar los escenarios de diálogos que se podrían configurar para dislocar los imaginarios sexuales, los guiones educativos, las narrativas estereotipadas del placer, las asignaciones de género, los escenarios trágicos, las sensibilidades impolutas, los imperativos morales, y que abran a conversaciones críticas, divertidas, profundas, discordantes, movedizas (Flores, 2018, p.26).

Allí donde damos espacio al arte para una visible puesta en escena de los cuerpos, se reconfiguran modalidades de habitarlos, significarlos, politizarlos, empoderarlos.

Habilitar la pregunta en torno a los cuerpos, otorga voz a quienes se ven segregados, dotar de experiencias que impliquen o involucren a los cuerpos, haciendo evidente su carga simbólica, permite problematizar supuestos, trans-formar la mirada, trans-mutar en algo fresco aquellas “verdades” que el disciplinamiento de los cuerpos y la cultura patriarcal moldearon, en una “pedagogía antinormativa”.

Según Flores:

Esta pedagogía antinormativa no es un asunto de contenidos extraños, de sujetos raros y excéntricos metidos en el currículum como catálogo de exhibición de las vitrinas de la diversidad, una suerte de vanguardia pedagógico sexual, el sumun de una radicalidad imposible de encarnar para cualquier mortal, o de docentes heroicos con voluntades titánicas alentando hazañas homéricas. Queer más que actores o cuerpos, significa acciones, relaciones, verbos, modos de hacer que desestabilizan el currículum como relatos de separación y primacía heteropatriarcal, colonialista y racista. Entonces, más que enseñar qué es una lesbiana, una travesti, un/a trans, un gay, se trata de desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar; un trabajo que necesariamente se articula a la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social y erótica. (Flores, 2018, p.28)

Consideramos que se precisa una pedagogía antinormativa, como la vivenciada en el workshop, para ver la identidad no como una categoría estática, sino como un espacio de posibilidades, donde lo trans se posiciona como una fuerza disruptiva y creativa, donde los cuerpos se habitan trans-mutando entre la opresión y disciplinamiento hacia la plenitud y el empoderamiento, abriendo caminos y espacios

para para re-habitar/re-significar lo cuerpos, los significados, las palabras, las voces, las miradas.

Referencia bibliográfica

- Flores, V. (2018). Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación. *Estudios del ISHiR*, 8(21), 24–32. <https://doi.org/10.35305/eishir.v8i21.844>
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Prometeo Libros.
- Sontag, S. (2010). *Ante el dolor de los demás* (A. Major, Trad.). Debolsillo. (Obra original publicada en 2003).

La Educación Emocional y su significación en las prácticas educativas de escuelas primarias del departamento Jáchal

Maximiliano Berreta

Alejandra Castro

Magdalena Guevara

Virginia Sepúlveda

ISFD Esc. Normal Sup. "Fray Justo Santa María de Oro"

Introducción

En los últimos años, la educación emocional ha cobrado relevancia en el ámbito educativo. Si bien en algunos espacios se han desarrollado programas y capacitaciones, su presencia en el diseño curricular sigue siendo escasa. En este contexto, es fundamental explorar las representaciones sociales de los docentes sobre la educación emocional y su impacto en las prácticas pedagógicas.

Las representaciones sociales, entendidas como construcciones colectivas que guían la interpretación de la realidad (Moscovici, 1979), influyen en la manera en que los docentes perciben y aplican la educación emocional en sus aulas. A partir de esta perspectiva, la investigación se plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo conciben los docentes la educación emocional? ¿Qué estrategias utilizan para abordarla? ¿Qué papel juega en la enseñanza y el aprendizaje?

Este estudio se realizó en cuatro escuelas primarias del departamento de Jáchal, dos urbanas y dos rurales, incluyendo una escuela albergue. A través de entrevistas semiestructuradas, se analizó la percepción y que conocimientos tienen los docentes sobre la educación emocional, su formación en el área y el impacto en sus prácticas educativas.

Desarrollo

Las emociones siempre han estado presentes en la escuela, aunque tradicionalmente se ha privilegiado el aspecto cognitivo por sobre lo emocional (Santo Guerra, 2008). Sin embargo, la neurociencia ha demostrado que las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje (Mora, 2013). Desde la perspectiva de Bisquerra (2011), la educación emocional debe ser un proceso continuo, integrado en el currículo escolar.

Las representaciones sociales de los docentes sobre la educación emocional influyen en la forma en que la aplican en sus prácticas pedagógicas (Moscovici, 1979). En este sentido, es relevante analizar cómo los docentes significan la educación emocional y cómo estas representaciones impactan en la enseñanza y el aprendizaje.

En este proyecto se puso énfasis en la recolección e interpretación del material empírico bajo la metodología cualitativa. El enfoque de la investigación fue procesual ya que se intentó acceder al conocimiento de las representaciones sociales desde un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en qué vivimos (Banchs, 2000).

El objeto de estudio sobre las representaciones sociales tiene que reunir tres elementos: un objeto de representación, un sujeto que construye la representación social y un contexto particular en el que sumerge la representación. (Cuevas, 2016)

En consonancia se utilizó la entrevista como recurso de recolección de datos ya que permite acceder al pensamiento del sujeto y por ende al contenido de la representación social. Para Moscovici (1979) y Jodelet (2003) esta es una herramienta indispensable para cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos. Este instrumento remite a un diálogo cuya finalidad es la de recolectar información sobre el tema determinado.

Se generaron técnicas de recolección de información, se utilizó la entrevista exclusivamente a docentes de los establecimientos de educación primaria: Escuela General San Martín, escuela Antonio Quaranta, Albergue Joaquín V. González y escuela Buenaventura Luna. Dicho recurso fue la entrevista abierta a docentes del primer ciclo y posee como finalidad recopilar todos aquellos ítems necesarios para conocer la situación actual de las representaciones de la educación emocional en las instituciones educativas de contexto rural y urbano e intentar aportar elementos para el análisis y la reflexión, permitiéndonos recabar datos e información de carácter cualitativo, brindados por los docentes de la muestra seleccionada con respecto a:

- La percepción que tienen los docentes sobre los problemas emocionales que afectan a los alumnos;
- Su nivel de conocimiento sobre la educación emocional;
- Las directrices curriculares vinculadas a la misma;
- En qué medida se implementa la educación emocional en sus prácticas;
- El impacto de la educación emocional en las aulas

Las mismas fueron grabadas y transcritas, y el análisis se realizó mediante codificación temática, identificando patrones comunes y diferencias entre los docentes entrevistados, coincidiendo en que la educación emocional es un componente clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su abordaje varía según el contexto escolar. En las escuelas urbanas, la educación emocional es percibida como un recurso para mejorar la convivencia y reducir problemas de disciplina. En cambio, en las

escuelas rurales y albergues, se concibe como una necesidad intrínseca de los estudiantes, relacionada con la intención y el acompañamiento.

Cabe aclarar que las entrevistas no representan la totalidad de los docentes del primer ciclo de las escuelas seleccionadas de la muestra; pero adquieren valor cualitativo en sí mismas, indagando las significaciones que los docentes tienen sobre la educación emocional.

Uno de los hallazgos más significativos es la escasa formación en educación emocional. La mayoría de los docentes señalaron que su conocimiento proviene de la práctica y el sentido común, más que de una formación específica. Esto refuerza la necesidad de incorporar la educación emocional en los planes de estudio de los profesorado.

Los docentes emplean diversas estrategias para trabajar la educación emocional, aunque de manera intuitiva. Entre las más mencionadas se encuentran el diálogo, proyectos interdisciplinarios y el trabajo con familias. No obstante, en muchos casos, la educación emocional se reduce a la resolución de conflictos y no se trabaja como un contenido estructurado.

Finalmente, los docentes reconocen que la educación emocional influye en el rendimiento académico y en la socialización de los estudiantes. Sin embargo, algunos manifestaron preocupación de que su incorporación formal reste tiempo a los contenidos curriculares, lo que refuerza la necesidad de una integración planificada y estructurada.

Conclusión

En el presente apartado se establecen las conclusiones en base al análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas, realizadas a docentes de dos escuelas urbanas y dos escuelas rurales de gestión pública, ubicadas en el departamento de Jáchal. En este sentido, se destaca que, a partir de los datos, se presentan las categorías planteadas en las entrevistas: representaciones de los docentes sobre la educación emocional, (el campo de la representación); el campo de la información (relacionada con la formación docente en educación emocional) y por último, el campo de la actitud (descifrando sus valoraciones, implementación de estrategias de la educación emocional y su impacto en el aprendizaje).

Para ello, se contemplan objetivos específicos focalizados, principalmente, en conocer y comprender dichas representaciones que poseen los docentes sobre la educación emocional respecto a la implementación en las aulas y su relación con los aprendizajes.

En una aproximación general sobre la cuestión queda de manifiesto que el abordaje de educación emocional que se realiza en las aulas tiene como objetivo la

convivencia en la institución escolar y se aborda desde contenidos curriculares disponibles específicamente del área de Formación Ética y Ciudadana. En este sentido, en el campo de las representaciones, muchos docentes establecen una relación directa entre lo emocional y la disciplina en la institución escolar y aparecen expectativas mesiánicas de que la educación emocional se solucionarían todos los problemas de conducta y de disciplina. Por otra parte, lo afectivo-emocional, como contenido, está ausente en el diseño curricular de educación primaria.

En relación a la representación que los docentes tienen sobre la educación emocional, en la escuela albergue, se pudo deducir que los actores de la comunidad educativa ven a la educación emocional como uno de los espacios más valiosos para ofrecer y recuperar sentidos, resignificar el encuentro y la palabra, poner en valor la afectividad y el cuidado, ya que la misma asume la función de contención y asistencia social.

En este sentido, cabe recalcar que la institución escolar en cuestión, tiene características propias que hacen a su identidad de escuela, "Lugar que alberga": las distintas rutinas delimitan las funciones del maestro de grado, maestro celador y celador; funciones que otras escuelas sobre todo las urbanas no las tienen.

Atento a lo expuesto, el maestro de grado trabaja 4 horas en el aula con una tarea específicamente pedagógica. El maestro celador tiene como función acompañar el proceso de enseñanza - aprendizaje (ayudando con las tareas extra áulicas). En las entrevistas señalaron su sentimiento de soledad, acompañando a los estudiantes.

En relación a lo mencionado, la cultura afectiva escolar, necesita crear puentes para "apapachar". Es apapacho una voz de origen náhuatl que significa "acariciar con el alma". La caricia corporal o verbal es un lenguaje poderoso de comunicación humana.

Es importante recalcar que dadas las condiciones de trabajo en las que los niños pasan mucho tiempo en la institución, el personal se ve involucrado y por ello afectado por las experiencias emocionales y afectivas de los estudiantes.

Los docentes de las escuelas rurales, específicamente de la escuela albergue consideran que es valioso para la educación integral de los estudiantes una educación para la cooperación, el reconocimiento y el respeto mutuo que consiste en: cuidar de sí, hacer algo por sí mismo y ayudar a los demás. Se visualiza como un objetivo educativo prioritario esta educación. En las escuelas urbanas cambia la mirada en la percepción del sujeto de aprendizaje, responsabilizando a la familia y justificando los comportamientos disruptivos de los alumnos por realidades en las que está inmersa la misma.

En las escuelas urbanas, la dimensión afectiva emocional es abordada como conocimiento instrumental; conocimiento "que sirve para trabajar la convivencia" en pro

de facilitar las prácticas pedagógicas. En este sentido, una de las escuelas urbanas realizó un proyecto institucional de educación emocional, ante la aparición de problemáticas relacionadas con la convivencia entre estudiantes lo que da cuenta de la ausencia de un trabajo continuo, que contemple la dimensión afectiva-emocional como parte de la construcción subjetiva que transita por diferentes momentos en el desarrollo del sujeto y no se visualizan en los objetivos del proyecto institucional.

La representación de la dimensión afectiva tiene la característica de instrumental, su importancia está dada como facilitadora u obstaculizadora para los logros en los aprendizajes escolares. No se le da desde lo curricular el valor de contenido sino solo como estrategia, como un saber operativo. No está presente una valoración como dimensión constitutiva de la psiquis del sujeto. Señalan que la dimensión afectiva es responsabilidad exclusiva de la familia señalando que los estudiantes vienen “cargados emocionalmente, obviamente de manera negativa, desde los hogares” dificultando la tarea pedagógica y la convivencia.

En las escuelas urbanas la mirada está puesta en la sobrevaloración del aprendizaje de los contenidos de las áreas curriculares.

En el análisis, en el campo de la información, se percibe que los docentes disponen de un conocimiento básico y general de educación emocional argumentando que el mismo proviene de la praxis y no de una formación específica. En relación con lo mencionado, surge un reclamo de formación en educación emocional que implica la incorporación en el diseño curricular y en las trayectorias formativas docente, inicial y continua. Dicha demanda se encuentra dirigida a la adquisición de herramientas, que permitan intervenir y afrontar los nuevos desafíos que surgen en la práctica educativa.

Visualizamos que el afecto es usado para dar cuenta de una noción general que engloba a todos los fenómenos emocionales independientemente de su duración, grado de conciencia y formas de expresión, quedando explicitado el vínculo existente entre las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, psicológicas, culturales y biológicas, estando todas ellas interrelacionadas. Lo que afecte una dimensión, tendrá impacto en otras.

En las escuelas rurales y en una de las escuelas urbanas, los docentes reconocen la importancia de su mirada significativa en la satisfacción de necesidades emocionales que tiene el alumno de sentirse amado, valorado y aceptado.

En las entrevistas se visualiza el uso privilegiado del lenguaje como herramienta simbólica para dar entidad al sujeto estudiante. Así, ciertas palabras funcionan como adjetivación, como calificación, que puede definirlo en función de la autoridad del docente.

El personal docente de las instituciones investigadas en su quehacer diario, ante las emociones que manifiestan las niñas y los niños, emplean estrategias como la escucha, la creación de espacios para drenar emociones y la solución de problemas.

En su mayoría, el personal docente muestra disposición para la implementación de estrategias de educación emocional. La estrategia usada desde el sentido común es la palabra, tanto en las escuelas rurales como en las urbanas: “Se les habla, se les pregunta qué le ha pasado.” “No ir de lleno, sino ir sacándole información”.

Los docentes manifiestan explícitamente no poseer formación en educación emocional. Las prácticas discursivas permiten ahondar en sus representaciones al respecto, advirtiendo un conocimiento básico sobre la temática. Asimismo, aluden a la importancia e influencia de las emociones, no solo en la vida cotidiana, sino también en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Ante lo mencionado, Carina Kaplan (2008) expresa, “cada docente tiene gran parte de la responsabilidad de los aprendizajes de sus alumnos, y para muchos de nuestros niños y jóvenes la escuela puede marcar una diferencia en el destino de sus vidas”.

En efecto, la educación emocional se convierte en una necesidad dentro del ámbito escolar y “(...) debe estar presente y palpase en todos los espacios curriculares, en cada jornada educativa y desde todos los ángulos temáticos posibles” (Hernández et al., 2014, p. 170).

Algunos docentes, al priorizar sólo la función pedagógica, disocian la razón de la dimensión emocional- afectiva

Podemos inferir del análisis de las entrevistas realizadas que es importante incorporar a nuestras prácticas la mirada de la dimensión afectiva-emocional. Esta mirada supone la reestructuración de los contenidos curriculares, la cultura escolar y sus metodologías de enseñanza y aprendizaje e implica un nuevo paradigma educativo.

En síntesis, sobre el campo de las representaciones, podemos decir, entre otras cosas, que, aunque la mayoría de los docentes tienen una expectativa mesiánica sobre la educación emocional, como una “solución” a los problemas de disciplina en el aula, también surge la idea de entenderla como una necesidad humana propia de los alumnos de sentirse amados, escuchados y valorados. La representación de la educación como solución, fue mayormente observada en las escuelas urbanas, mientras que en las escuelas rurales y en el albergue se la entiende como una necesidad, en general se perciben las emociones desde la posibilidad u obstaculización del proceso de enseñanza, en este sentido se hacen más evidentes las llamadas emociones negativas. por lo cual el campo de lo emocional en los alumnos, es visto como un elemento que impacta en la convivencia. A partir de lo cual se concibe una respuesta desde el plano

de la disciplina para lograr un marco de orden y convivencia. También se destaca que las emociones que dificultan el trabajo pedagógico tienen su origen en el ámbito familiar.

Sobre el campo de la información, se puede decir, que si bien los docentes reconocen su pertinencia y necesidad de dichos contenidos -de la educación emocional-, estos admiten que en base su formación no cuenta con la preparación o capacitación suficiente, respecto a la educación emocional en el ámbito escolar. No obstante, ante la emergencia y la cotidianidad de las situaciones en las que la temática aparece demandada, su tratamiento o abordaje remite más a su experiencia y al sentido común que a instancias de formación. y dentro de las disciplinas afines que aparecen cercanas a la educación emocional la Formación Ética y Ciudadana es el corpus al que habitualmente se recurre. Y, por último, desde el campo de la actitud podemos concluir que los docentes de las escuelas primarias del departamento Jáchal, reconocen la importancia de la educación emocional, ya sea como “una solución” o una “necesidad”, y es por ello que muchos de ellos, aun cuando reconocen su insuficiente preparación, intentan utilizar estrategias para abordar la educación emocional de sus estudiantes. Ejemplo de ello es que en las entrevistas se visualiza el uso privilegiado del lenguaje como herramienta simbólica para dar entidad al sujeto estudiante y se emplean estrategias como la escucha, la creación de espacios para drenar emociones y la solución de problemas. En conclusión, los docentes manifiestan una actitud positiva frente a la educación emocional, ya sea en relación a una incorporación dentro del currículo oficial, como a instancias de capacitación.

Para finalizar, la educación emocional no debe ser un complemento opcional, sino una parte esencial del proceso educativo, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes y al fortalecimiento del vínculo entre escuela, docentes y comunidad.

Referencia bibliográfica

- Abarca Castillo, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y Práctica*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Abric, J.C. (1994). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Covoacén.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional, Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social Violencia escolar*. Noveduc.
- Brailovsky, D. (2019). *Conversación en Pedagogía entre paréntesis*. Noveduc.

- Coll, C. (2010) La Construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós. pp. 177-188.
- Coronado, M. (2012). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Noveduc
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de las representaciones sociales en investigación educativa. *Revista electrónica de Ciencias Sociales*.
- De Lella, C. (2012). *Modelos y tendencias de la formación docente*, en *Desarrollo escolar*. OEI, 1999. Disponible en <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- García Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. Universidad de Barcelona.
- Gordillo, A. y García, S. (2018). *El impacto del desarrollo de estrategias metodológicas centradas en aspectos emocionales-afectivos en los alumnos de residencia del 3º y 4º año del P.E.P, P.E.I y su transferencia en la residencia pedagógica de 4º año*. I.S.F.D. Escuela Normal Superior General San Martín, departamento de investigación educativa.
- Granados, María Graciela Sánchez, Dina Viviana. (2020). *La educación emocional en la escuela primaria*. Córdoba. Universidad Católica de Córdoba
- Gutiérrez Vidrio, S. (2016). *Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico metodológicas*. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- INFoD. (2017). *La Regulación Emocional en el Aprendizaje: Educación emocional en el aula*. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social. Fenómenos, conceptos y teorías*. En Moscovici, S, (Ed.), *Psicología II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona: Paidós, 469- 494.
- Kaplan, C. V. (2008). *Subjetividad y Educación. ¿Quiénes son los jóvenes hoy?* En M. (comp).
- Kaplan, C. V. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha* (1era ed.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (2003). Notas hacia una descripción de la psicología social. *Psi. Soc. Revista Internacional de Psicología Social* 1 (2), 67-118.

Una experiencia de formación de guías del Museo “Prof. Mariano Gambier”

Claudia Mallea
Lorena Ré
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente trabajo sintetiza una experiencia inclusiva llevada a cabo en el Museo Prof. “Mariano Gambier” donde se pusieron de manifiesto diferentes estrategias y mecanismos en la interacción de sujetos, contextos y prácticas educativas como parte de la difusión de la Prehistoria de San Juan, en base a la investigación.

La exhibición del Museo “Prof. Mariano Gambier”, dependiente de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, se sustenta en los resultados obtenidos en investigaciones realizadas por el Instituto de Investigaciones Arqueológicas en casi 60 años de desempeño académico. Estas investigaciones permitieron elaborar esquemas espacio-temporales y socio-culturales de la Prehistoria de San Juan.

Dicha muestra museográfica está integrada por restos materiales que tuvieron origen a partir del tránsito y permanencia de quienes ocuparon el actual territorio de San Juan. Por la singularidad y originalidad de estos restos materiales, se los considera bienes culturales que integran el Patrimonio Cultural de la Provincia y por ende están protegidos por una legislación internacional (cartas, acuerdos y convenciones), nacional (Art. 41 de la Constitución Nacional y Ley 25.743) y provincial (Ley 571-F).

De acuerdo a la necesidad de sumar estrategias de difusión que promuevan el conocimiento de nuestro pasado, se proyectó la formación de guías de museo. Ante la falta de recursos se contactó a la oficina de empleo del departamento de Rawson (San Juan) ya que el museo se ubica en el Complejo Cultural y Deportivo de La Superiora, perteneciente a este municipio. De este contacto, la institución recibió una propuesta basada en la inclusión de personas con diferentes discapacidades, la que fue aceptada y puesta en ejecución.

El presente artículo pretende visibilizar esta experiencia novedosa para el Museo “Prof. Mariano Gambier”, donde estuvieron de manifiesto desafíos personales, institucionales, y pedagógicos como parte de una experiencia enriquecedora en diversos aspectos.

Lineamientos del curso

La formación de guías del museo fue presentada como un proyecto de extensión ante la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San

Juan (Resol. N° 153-23 CD), siendo los destinatarios quienes estuvieran inscriptos en el programa nacional de empleo para personas con discapacidad del departamento de Rawson, San Juan (Argentina).

El curso se inició con la presentación de directivos de la oficina de empleo del Municipio de Rawson, los cursantes, investigadores y personal de apoyo del IIAM. Tuvo un despliegue de dos clases semanales, en función de la jornada laboral que se proyectaba para los guías y en forma proporcional al monto de las remuneraciones que proponía el programa de empleo.

El dictado del curso se adecuó a las necesidades de cada alumno, en la medida de lo posible, priorizando los contenidos troncales y específicos de la Prehistoria de San Juan, y se realizó una evaluación acorde al desarrollo del futuro trabajo. Se hizo hincapié en la función general del guía, poniendo énfasis en las dificultades y desafíos que podría presentar el entorno y/o los visitantes del museo.

El objetivo del curso fue facilitar a los futuros guías el aprendizaje de conceptos básicos de los esquemas espacio-temporales y socio-culturales de la Prehistoria de San Juan, promoviendo la difusión responsable con énfasis en la necesidad de proteger los bienes culturales, representados por los restos materiales arqueológicos y sus contextos de hallazgo.

La experiencia institucional: desafíos y fortalezas

La experiencia presentó ante todo varios desafíos. En primera instancia desde lo institucional ya que las capacitaciones o los cursos que generalmente dicta el IIAM son dirigidos a grupos de escuelas de niveles superiores, en este caso resultó un grupo heterogéneo en cuanto a edades, niveles de formación educativa y discapacidades (Fig. 1, 2 y 3).

Frente a la diversidad de condiciones y diferentes patologías que presentaban los alumnos, se implementaron estrategias o se intentó mediar para establecer la comunicación asertiva, sin embargo, nos encontramos ante limitaciones de tipo instrumental que nos interpelaron acerca de una realidad ajena a nuestra cotidianeidad. Surgieron además problemáticas vinculadas a la experiencia educativa, algunos alumnos (potenciales guías) no habían completado el secundario y retomar los estudios implicó un desafío, por momentos limitante, para algunos de ellos.

Figura 1
Alumnos y alumnas en el aula del Museo



Figura 2
Alumnos y alumnas en el aula del Museo



Figura 3
Parte del curso desarrollada en las salas de exposición



Sin embargo, y pese a las dificultades, hubo aspectos positivos. Los estudiantes calificaron la experiencia como gratificante al formar parte de un proyecto académico, valorando la importancia de difundir los resultados de investigaciones científicas realizadas durante tantos años por equipos del IIAM, y difundidas mediante el Museo “Prof. M. Gambier”.

Fue importante para ellos sentirse incluidos en diversas actividades del museo, se les hacía partícipes de los cambios en la muestra museográfica pero también fueron parte de reuniones que tenían un carácter más informal o social.

La evaluación periódica solicitada por la oficina de empleo, permitía reflejar el estado del trabajo, propiciando el análisis del proceso de aprendizaje en todos sus aspectos, y dando cuenta del interés del organismo municipal en la implementación del Programa de inclusión.

Siempre se mantuvo un ambiente de respeto en el museo, y una disposición a la comunicación con la oficina de empleo de la que dependían.

Reflexión teórica de la experiencia

Hacia finales del siglo XX y principios de este se ha generado un movimiento educativo y social sobre la inclusión sustentado en el principio de equidad o de oportunidades equivalentes, donde lo fundamental no es que las personas y colectivos diferentes para participar en la vida social tengan que experimentar cambios previamente, sino que el cambio cultural supone que sean los sistemas los que tienen que cambiar para no excluir a ninguna persona, ni a ningún colectivo, por razones de género, etnia, enfermedad, procedencia o religión.

Las necesidades educativas especiales se refieren a las condiciones físicas, como la discapacidad visual; neurológicas; psicológicas como la depresión; emocionales, conductuales y sociales, que pueden tener los alumnos y se reflejan en el proceso de aprendizaje (Silva 2018). La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de las personas con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad.

Sin embargo y pese a estos postulados, las personas con discapacidad experimentan su condición de tales como una limitación social, sea que estas limitaciones se produzcan como consecuencia de los entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad del público en general, para usar la lengua de los signos, o de la falta de información que en general tiene la sociedad sobre los desafíos de estas personas. Sin

olvidar además el estigma de la discriminación que los puede haber marcado durante su experiencia de vida.

Por eso nos parece más justo, democrático y humano hablar de oportunidades equivalentes, ya que es lo que debería garantizar un sistema educativo de calidad, ya sea formal o informal, para que todo el alumnado obtenga el máximo de sus posibilidades. Es decir, mientras el discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes (Barton 1998).

Muchos son los desafíos que aún nos tocarán sortear desde el ámbito institucional, ya sean desde lo edilicio, lo educativo o incluso desde el sistema, que no siempre proporciona las oportunidades necesarias para la implementación de la inclusión.

Conclusiones

La experiencia de formación de guías del museo, fue positiva en diversos aspectos, ya sea por presentarnos nuevos desafíos pedagógicos, como por la posibilidad de construir nuevas experiencias de conocimiento y prácticas de difusión, en el campo educativo y científico.

Las prácticas de inclusión nos interpelaron tanto personal como institucionalmente, permitiéndonos la reflexión sobre futuras experiencias y la búsqueda de nuevas herramientas y conocimientos, además de crear un espacio de reflexión acerca de la necesidad de políticas de inclusión y el aporte de estos programas para beneficiar el acercamiento del ámbito académico a la comunidad toda (Fig.4).

Finalmente consideramos que fue un aporte significativo que fortaleció las estrategias de difusión de nuestra prehistoria, destacando su importancia como parte de nuestro presente.

Figura 4

Equipo del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo “Prof. Mariano Gambier”, y los estudiantes del curso en una reunión de fin de año



Referencia bibliográfica

- Barton, L. (1998). *Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad*. Ediciones Morata.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ed. Narcea.
- INADI (2012). *Documentos temáticos. Discapacidad y No Discriminación* / Pedro Mouratian; dirigido por Julia Contreras. - 1a ed.- Buenos Aires: Inst. Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. 43 p.
- Silva, R. (2018). *Las Necesidades Educativas Especiales y sus Conceptos. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. CUAIEED/FES-Iztacala. Link recuperado el 20 de febrero de 2025: https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2160/mod_resource/content/5/contenido/index.html#:~:text=Las%20necesidades%20educativas%20es peciales%20se,reflejan%20en%20el%20%C3%A1mbito%20escolar

Experiencias de intervenciones de Clubes Ambientales Escolares (CAE) en territorios comunitarios

Matías Cabañes

Sofía Sánchez

Área de Educación Ambiental del Centro de Formación Ambiental Anchipurac

Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, Gobierno de San Juan

“Dependemos de la Naturaleza, no sólo para la supervivencia física.

La necesitamos para que nos enseñe el camino a casa” (Tolle Eckhart, 2005)

Introducción

La Educación Ambiental Integral en conjunto con la Educación Sexual Integral conforman dos ejes transversales de la educación en nuestro país. En esta línea, en la provincia de San Juan se lleva adelante desde el Centro de Formación Ambiental Anchipurac, perteneciente a la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable del Gobierno de San Juan, a partir del año 2006, el Programa de Clubes Ambientales Escolares que luego se formaliza mediante la resolución conjunta N° 12298-ME y N° 0927-SEADS del año 2016. Este programa tiene como finalidad la formación en materia ambiental para los niveles inicial, primario y secundario, y las modalidades de Educación Técnica y Educación Especial.

En este relato, se rescata la experiencia de dos Clubes Ambientales Escolares durante el año 2024, que reflejan la transversalización de la Educación Ambiental Integral en la Provincia de San Juan. A su vez, se propone una aproximación a los mismos en el marco de los 5 Ejes transversales de la Educación Ambiental Integral.

Construyendo de manera colectiva: La Escuela, La Comunidad y La Familia

La Educación Ambiental Integral (EAI) es un proceso educativo permanente, con contenidos específicos y transversales que incrementa la concientización y el conocimiento de los ciudadanos sobre la realidad ambiental global y local.

A raíz de numerosos acontecimientos¹¹² que otorgan mayor relevancia a la Educación Ambiental, se da origen en San Juan al Programa “Clubes Ambientales Escolares”.

¹¹² El estudio comparativo sobre medio ambiente en la escuela, del año 1968, de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra; el Consejo Internacional del Programa Hombre y Biosfera del año 1971 en París; la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi, Georgia en el año 1977; la 20ª Conferencia General de la UNESCO de 1978 en París y las realizadas en Belgrado (1980), París (1983) y Sofía (1985); el Congreso Internacional sobre Educación Ambiental y Formación del año 1987, patrocinado por la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la II

Los Clubes Ambientales Escolares se constituyen como una oportunidad privilegiada para la transversalización de la Educación Ambiental Integral, ya que la misma sólo cobra sentido

“como propuesta transversal por las mismas temáticas, problemáticas y tensiones que la atraviesan, tales como los problemas y conflictos ambientales, la formación ciudadana, los derechos humanos, la salud y la alimentación, la perspectiva de género, los procesos ecológicos, la sustentabilidad, el acceso y apropiación de la naturaleza, la defensa de los bienes comunes y los territorios, la emergencia climática, la interculturalidad, el avance de la tecnología, entre otros.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022, p.12)

De esta manera, al inicio del ciclo lectivo cada institución educativa, mediante la representación y coordinación de un docente guía, debe realizar la inscripción de su CAE, para dar pie a la elaboración de un proyecto educativo ambiental transversal. El mismo, debe contar con propuestas viables de intervención territorial que tengan como base un diagnóstico previo, a través de la percepción local.

En esta oportunidad, se rescata el trabajo de dos Clubes Ambientales Escolares del año 2024. Los mismos son de la Escuela Primaria Vicente López y Planes de Albardón, por medio del proyecto titulado “La Escuela Un Bello Jardín”, Subtitulado “Los Abuelos, Semillas de Amor y Esperanza”, a cargo de las Docentes Guías Reinoso Rosa Elena y Vedia María de los Ángeles. A su vez el proyecto “Mi Espacio Verde”, de la Escuela Primaria Carlos Guido Spano de Sarmiento, a cargo de la docente Guía Ester Lopez. El objetivo general de los mismos implicó desarrollar una cultura de conciencia ambiental en la comunidad educativa, utilizando estrategias participativas a través de una prueba piloto con el fin de lograr que los alumnos y la comunidad en general tomen conciencia de lo importante que son las plantas y árboles nativos, el agua dulce de nuestro entorno y de nuestra provincia, para poder alcanzar un cambio de actitud y sensibilización en el cuidado del ambiente y conservación de los bienes naturales.

Para el análisis de las experiencias de los Clubes mencionados, se propone una aproximación en el marco de los 5 Ejes transversales de la Educación Ambiental Integral, que contribuyen a dar sentido, organizar y fundamentar la noción de integralidad y transversalidad de la educación ambiental en las escuelas, reflejando el abordaje territorial de los mismos.

Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, más conocida como Cumbre de Río, del año 1992.

El Club Ambiental Escolar “Mi espacio verde” de la Escuela Carlos Guido Spano de Sarmiento identificó la problemática de la falta de árboles en la escuela. Para minimizar propusieron la creación de un espacio verde mediante la colocación de especies arbóreas autóctonas como el algarrobo. En este proyecto se destaca la importancia de la implicación de la comunidad y las familias, entendiendo a los estudiantes como agentes multiplicadores del conocimiento que se construye en la escuela.

A su vez, el Club Ambiental Escolar de la Escuela primaria Vicente López y Planes de Albardón plantea a través de su proyecto la problemática de la escasez del agua en la comunidad que afecta a la construcción y mantenimiento de espacios verdes, para lo que proponen la creación de un compost que ayude a mejorar la fertilidad del suelo, mejore la retención del agua y la llegada de nutrientes a las plantas a través de materiales orgánicos recolectados del comedor. Este proyecto propone el intercambio de saberes con abuelos, enfatizando en la construcción de un conocimiento compartido entre la escuela y las familias.

Al respecto, el Documento Marco de Educación Ambiental Integral se identifican dos ejes transversales de la misma: “Reconocer la complejidad del ambiente”, y “analizar los problemas y conflictos ambientales”.

Reconocer la complejidad del ambiente, implica entenderlo como un sistema complejo y dinámico, resultante de la interacción entre los sistemas naturales y procesos socioculturales que se manifiesta en un territorio y momento histórico determinado. Se ve reflejado en los proyectos considerando al ambiente como parte del todo, incorporando la cuestión ambiental en el cotidiano escolar, donde se producen diversas perspectivas teóricas que servirán de horizonte para que directivos junto al cuerpo docente, pueda planificar acciones en sus Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) y en los Proyectos Curriculares Institucionales (P.C.I.), con el propósito de implementar y concretar en el trabajo áulico, experiencias que aborden problemáticas y conflictos ambientales relevantes del contexto local.

A su vez, *analizar los problemas ambientales* implica considerarlos como resultado de procesos sociohistóricos que involucran aspectos económicos, políticos, culturales, sociales, territoriales, tecnológicos, éticos, ecológicos, comprendidos en el marco de ciertas controversias entre distintos sectores y grupos sociales en el que los bienes naturales (aire, agua, suelo, biodiversidad, energía), con diversas disputas. Esto se ve reflejado en el diagnóstico territorial, donde a través de la percepción de la realidad local se logran identificar las problemáticas ambientales, actores y espacios existentes. En el caso de los proyectos mencionados, la falta de árboles en la escuela, o la escasez

de agua en la comunidad, que afecta a la construcción y mantenimiento de espacios verdes.

En este sentido, los Clubes Ambientales Escolares propusieron una serie de actividades para la concreción de su proyecto. La escuela Carlos Guido Spano realizó campañas de sensibilización para la comunidad mediante panfletos ecológicos y mensajes por distintos medios de comunicación, propuso charlas dictadas por la Dirección de Bosque Nativo de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Provincia; indagación y recuperación de saberes previos, ya que muchos de los estudiantes pertenecen a la comunidad Warpe Cacique Colchagual en la que árboles como el algarrobo tiene un lugar esencial; el reconocimiento y preparación del suelo a intervenir en conjunto con las familias de la comunidad, y posterior cuidado de las especies colocadas.

Dichas actividades se articularon con todos los espacios curriculares, logrando el aporte al proyecto desde cada uno de ellos. “La participación en estas actividades, además de propiciar experiencias significativas para el alumnado, contribuirá a la adquisición de valores, de responsabilidad y compromiso con el entorno. En síntesis, lo que se pretende hacer es que nuestros alumnos dejen de sentirse espectadores de un mundo en transformación para convertirse en actores que puedan participar de manera activa en la sociedad en que viven” (2024, Proyecto “Mi Espacio Verde”).

Por su parte, la escuela Vicente López y Planes propuso la investigación bibliográfica en la biblioteca de la escuela, la realización de talleres con los abuelos de los estudiantes para la construcción de conocimientos compartidos sobre plantas, semillas, huertas y recetas; charlas con profesionales del INTA e intercambios con otro colegio que trabajó una temática similar.

Estas actividades permitieron la articulación con los ejes transversales “Ejercer nuestros derechos”, “Generar un diálogo de saberes” y “Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida”.

Ejercer nuestros derechos en la escuela a partir de propuestas vinculadas a la educación ambiental integral, implica promover la formación de nuevas ciudadanías democráticas, críticas, participativas y comprometidas con el cuidado y la protección del ambiente. En este sentido, los CAE permiten la participación democrática de los actores involucrados, reflejadas en los proyectos a través de las diferentes acciones planteadas, donde actúan en el territorio desde el trabajo cooperativo y solidario, entendiendo a las infancias como sujetos de derecho y promoviendo experiencias formativas y participativas en la comunidad.

De la misma manera, *generar un diálogo de saberes*, comprende una construcción dialógica entre distintos conocimientos, culturas, generaciones y

demandas sociales. Para ello, es necesario complejizar y transversalizar esta perspectiva ambiental, apostando a lo interdisciplinario, lo intergeneracional, lo intercultural, lo interseccional, en pos de la construcción de un saber ambiental complejo desde la escuela, con políticas educativas que tengan como horizonte el cuidado y la sustentabilidad de la vida. A través de los talleres comunitarios de los CAE, se involucra a las familias (padres, abuelos, etc.) y a la comunidad en general, donde es posible la construcción de saberes ambientales, permitiendo generar propuestas sostenibles a corto y mediano plazo, siendo posible gracias al acompañamiento activo del Centro de Formación Ambiental Anchipurac y otras reparticiones como la Dirección de Bosque Nativo de la S AyDS.

Por otra parte, *Cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida* supone una capacidad -que es necesario aprender- y, a la vez, un vínculo -que es necesario construir- con aquello que deseamos cuidar, con un sentido de responsabilidad, una ética del cuidado, es decir, preocuparse y ocuparse por el bien-estar del otro y la otra, involucrándose afectivamente (Boff, 2017).

Los Proyectos seleccionados reflejan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo la sustentabilidad y el cuidado ambiental con acciones como campañas de concientización, folletería, talleres ambientales y otras acciones viables y positivas con el ambiente.

Conclusiones

A través de la construcción colectiva de conocimientos, alianzas sectoriales y trabajo transversal curricular en proyectos ambientales escolares de los CAE es posible la revalorización de los territorios y el empoderamiento de la población, lo que permite encontrar posibles soluciones a conflictos ambientales locales, minimizar problemáticas y tener una mejor calidad de vida a corto y mediano plazo.

En tiempos de democracia, la participación activa de los diferentes actores del contexto es vital para que ellos puedan autogestionar los bienes naturales, en función de las necesidades existentes. Gracias a la participación de toda la comunidad educativa, se logró transversalizar la Educación Ambiental Integral haciendo escuela en otros espacios y conseguir resultados como el cuidado del ambiente como práctica colectiva, el diálogo de saberes interdisciplinarios, interculturales e intergeneracionales; infancias comprometidas con el cuidado del ambiente; la concientización y difusión de los proyectos, el reconocimiento del ambiente como una construcción social e histórica, y el reconocimiento de la complejidad ambiental mediante el análisis e intervención en un problema ambiental local.

Referencia bibliográfica

- Alise, E. y Urquiza, A. (comps.) (2010). *Medio ambiente y sociedad: conceptos, metodologías y experiencias desde las ciencias sociales y humanas*. Santiago de Chile: ril editores.
- Bifani, P. (1999) *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Madrid: iepala editorial.
- Bocco, G. (2010). Geografía y ciencias ambientales: ¿Campos disciplinarios conexos o redundancia epistémica?. *Investigación ambiental*, vol.2, núm. 2, México:Semarnat-Ineccc, pp. 25-31.
- Díaz E. (2024) *Proyecto Ambiental Escolar “La Escuela Un Bello Jardín”* [Proyecto Ambiental Escolar de la Escuela Vicente López y Planes]. Copia en posesión del autor.
- Lander, E. (1993) *El desarrollo latinoamericano: modelos alternativos, economía y ecología en América Latina: historia, identidad, tecnología y frutos alternativos posibles*. Fermentum.
- Leff, E., Carabias, J. y Batis, A. I. (1990) *Recursos naturales, técnica y cultura. Estudios y experiencias para un desarrollo alternativo*. Serie Seminarios núm. 1, México: cich-unam.
- Ley 27621 (2021) Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina.
- López E. (2024) *Mi Espacio Verde*. Proyecto Ambiental Escolar de la Escuela Carlos Guido Spano. Copia en posesión del autor.
- Martínez Alier, J. (1993) Valoración Económica y Valoración Ecológica. En Naredo, J. y Parra:, F. *Hacia Una Ciencia de los Recursos Naturales*. Editorial Siglo XXI. España.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022) Documento Marco Educación Ambiental Integral.
- Resolución Conjunta N°12298 Programa Clubes Ambientales Escolares. Ministerio de Educación y Secretaría de Estado de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Provincia de San Juan (2016)
- Tolle, E. (2005) *Una Nueva Tierra*. Ed. Norma. Bogotá.

Estrategias para la resolución de conflictos en el nivel secundario a través de la Teoría de Juegos

Eliana Perona
ISFD Esc. Normal Sup.Gral. San Martin
Universidad Nacional de San Juan

Flavia Zalazar
Alicia Giménez
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente artículo es el resultado de un trabajo de investigación y la consecuente experiencia educativa, realizada por las autoras, sobre cómo las herramientas, técnicas y metodologías aplicadas en la Teoría de Juegos, colaboran en el desarrollo de varias áreas que competen tanto al nivel primario como secundario, como son: la colaboración, la empatía y el pensamiento estratégico, entre otras. En este caso se relatan las experiencias realizadas en el nivel secundario.

Uno de los objetivos del proyecto de investigación “Análisis de datos, Teoría de Juegos y Ecuaciones diferenciales como herramientas de Matemática Aplicada”, es investigar y profundizar en temas del área de Teoría de Juegos, difundiendo esta teoría, sus aplicaciones y articulación con la educación matemática.

Enseñar en la clase de matemática a que los alumnos tomen decisiones estratégicamente, requiere facilitar herramientas para que ellos puedan aprender y desarrollar sus capacidades en cualquier ámbito. Esta fue la premisa de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que organizó la UNESCO, en la que Jacques Delors (1996) propone los cuatro pilares en los que debe basarse la educación a lo largo de toda la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Aprender a conocer implica desarrollar la capacidad para apropiarse del conocimiento de manera responsable y consciente. Aprender a hacer es desarrollar habilidades para aplicar el conocimiento en la solución de problemas de la vida diaria. Aprender a convivir es la capacidad para comprender a otra persona, manejar conflictos y promover valores para la paz. Aprender a ser se basa en el respeto por la personalidad de cada individuo y la libertad para expresar sus emociones, sentimientos y valores.

Las instituciones educativas deben ser espacios que fomenten el desarrollo de las habilidades sociales de sus estudiantes. Tienen que proveer un entorno seguro en donde se garanticen los valores como el respeto, la cooperación y la solidaridad junto con prácticas como la solución pacífica de conflictos. Uno de los objetivos de nuestro grupo de investigación es mostrar que, con la incorporación de conceptos básicos de la

Teoría de Juegos en los contenidos curriculares, se propiciarán cambios, en la manera de socializar, en la forma de enfrentar un conflicto (ya sea social, laboral o familiar) y en el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos.

La Teoría de Juegos es una rama de la Matemática que diseña modelos para analizar situaciones de conflicto y cooperación, entre dos o más agentes (personas, empresas, países, etc.), que toman decisiones con el fin de maximizar sus beneficios. A lo largo del tiempo se ha podido concientizar sobre la importancia de desarrollar el pensamiento estratégico, la toma de decisiones y, por ende, incorporar contenidos que permitan desarrollar estas capacidades. Es esencial que la escuela de hoy genere condiciones básicas que aseguren tanto el desarrollo de las riquezas personales como las actitudes solidarias, pluralistas y democráticas. La Teoría de Juegos facilita tal propósito. Es necesario promover el trabajo cooperativo bajo la resolución de problemas. Para ello ofrecemos actividades para implementar en el aula y mostramos cómo con sencillas estrategias, los alumnos pueden encontrar otras formas de resolución de conflictos teniendo a la cooperación, como una opción válida.

Dichas estrategias están basadas en el beneficio propio, la cooperación y el respeto por los acuerdos mutuamente pactados entre los agentes involucrados, sin la necesidad de recurrir a mentiras o manipulaciones.

En este proyecto se adoptan dos enfoques teórico metodológicos. El estudio de los modelos usados en Teoría de Juegos requiere enfrentar su investigación usando un modelo descriptivo ya que requieren de un mayor nivel de profundidad centrándose en el análisis de datos, ordenamiento y clasificación de los mismos con el fin de señalar sus características y aplicaciones. Lo que nos lleva también a utilizar en forma conjunta un modelo exploratorio ya que la información obtenida en las diferentes observaciones nos sirve para estudios posteriores como su aplicación a la educación, política, ciencias, etc.

Antecedentes

En los últimos veinte años la Teoría de Juegos ha experimentado una expansión significativa. En 1994, John Forbes Nash, inspirador del libro y la película Una mente brillante, fue quien introdujo el concepto organizador de la Teoría de Juegos, conocido como Equilibrio de Nash. Este concepto impulsó a la Teoría de Juegos en la economía, aunque también hay importantes modelos realizados en educación, medicina, biología, sociología, entre otros.

En lo que se refiere a la investigación no han cesado de aumentar las publicaciones especializadas en las que se estudia o aplica la Teoría de Juegos.

En cuanto a su enseñanza, puede decirse que ha aumentado sensiblemente su influencia en la currícula de algunas licenciaturas y doctorados. En este sentido se pueden citar los trabajos de Antequera Guerra, A. y Espinel Febles, M. (2003) “Decisiones estratégicas y de cooperación desde las Matemáticas”; Herrero Martín, J. y Pinedo del Campo, J. (2005) “Pensamiento Estratégico, Teoría de Juegos y Comportamiento Humano y Sistema de Información Científica” y Antequera Guerra, A. (2012) “Propuesta Educativa para enseñar nociones de Teoría de Juegos en Educación Secundaria”.

En cuanto a la divulgación puede decirse que el conocimiento de la Teoría de Juegos ha crecido fuertemente a partir de la concesión de los Premios Nobel: de Economía, John Forbes Nash, Reinhard Selten y John Harsanyi, en 1994; de la Paz a Muhammad Yunus quien fue galardonado con el Premio Nobel de la Paz, por ser pionero en el uso del microcrédito para ayudar a las personas empobrecidas, especialmente a las mujeres, en 2006; de Economía a Leonid Hurwicz, Eric S. Maskin y Roger B. Myerson, en 2007, en Economía a Alvin E. Roth y Lloyd Shapley por el trabajo en la teoría de las asignaciones estables y el diseño de mercado, y a Paul Milgrom y Robert Wilson por la teoría de las subastas en 2020.

Avances analíticos preliminares

Este grupo de investigación comienza en 2010 bajo la dirección de la Dra. Delfina Femenia y la co-dirección de la Dra. Mabel Mari, ambas docentes e investigadoras de la Universidad Nacional de San Juan, cuyos posgrados fueron realizados en la Universidad Nacional de San Luis. Conjuntamente con estas investigadoras, se escribió el libro: *EstratégicaMENTE todos ganan*. Este trabajo es una guía de cómo iniciarse conceptualmente en esta rama de la matemática y cómo incluirla en la currícula del nivel medio, mostrando ejemplos y actividades.

Se ha participado en congresos, se han realizado actividades de extensión, como talleres, charlas y cursos de formación a docentes de nivel medio. Además, docentes del grupo de investigación con dedicación al nivel medio, realizaron experiencias en el aula con alumnos de distintos años, obteniendo resultados muy positivos.

Es preciso aclarar que, aunque la palabra juego tiene connotaciones lúdicas y relativas al azar, la Teoría de Juegos no tiene como principal objetivo el estudio de los juegos de salón, aunque sí entran dentro de su dominio. Como ejemplo de ello, veamos situaciones ya modeladas a través de conceptos de la Teoría de Juegos:

♦ **Conflictos militares:** La Teoría de Juegos tuvo su primera aplicación importante en la década del 60, durante la Guerra Fría. Entre 1965 y 1968, Aumann, Maschler y

Stearns llevaron a cabo trabajos, sobre desarme armamentístico para la Agencia de Desarme y Control de Armas de los Estados Unidos.

♦ Modelos de evolución biológica: Estrategia evolutivamente estable, es una aplicación en biología, y fue introducido por primera vez por John Smith.

♦ En biología: la teoría de juegos se usó por primera vez para explicar la evolución (y estabilidad) de las proporciones de sexos 1:1. Finalmente, los biólogos han usado el modelo halcón-paloma para analizar la conducta combativa y la territorialidad.

♦ Campañas políticas: La aplicación de Teoría de Juegos, en ciencia política se extiende en diversas áreas como la división equitativa, la política económica, decisiones públicas, negociaciones de guerra, teorías políticas positivas y la teoría de la elección social. En cada una de esas áreas, los investigadores han desarrollado modelos de Teoría de Juegos en donde los jugadores son votantes, estados, grupos de interés o burocráticos y políticos.

♦ Economía: Esta es el área principal donde se han realizado grandes aportes desde la Teoría de Juegos. Los economistas han usado la Teoría de Juegos para analizar un amplio abanico de problemas económicos, incluyendo subastas, duopolios, oligopolios, la formación de redes sociales, y sistemas de votaciones.

♦ Distribución de médicos residentes a hospitales: Esta necesidad surgió con las residencias de los médicos en Estados Unidos: los hospitales quieren residentes porque son mano de obra barata y, a su vez, los residentes quieren ir al mejor hospital porque eso va a condicionar su futuro. El modelo que se diseñó para resolver este problema, es el actualmente usado.

♦ Ingreso de estudiantes a colegios y universidades: Hasta hace unos años atrás, los niños en EE.UU. eran asignados a las escuelas públicas del distrito en que vivían, sin tener en cuenta las preferencias de la familia. Motivados por estas preocupaciones, varias ciudades en los EE.UU., incluyendo Nueva York, Boston, Cambridge, etc , iniciaron programas de elección de escuelas centralizadas diseñados por especialistas de la Teoría de Juegos.

Experiencias áulicas realizadas

Para el desarrollo de las actividades propuestas se necesitan pocos conocimientos previos de Teoría de Juegos como son: El Modelo del Prisionero, el Modelo del Halcón-Paloma y La Tragedia de los Comunes.

Entender estos modelos, ampliamente aplicados en diversas ciencias, implica conocimientos matemáticos básicos, que son enseñados en el nivel secundario.

► Puntos extras previos a la evaluación, actividad grupal.

Se puede ofrecer a los alumnos que elijan una opción: sumar 3 o 1 puntos extras para la próxima evaluación, pero hay una condición: si más del 10% de los alumnos de la clase elige la opción 2, entonces nadie recibirá puntos, caso contrario todos suman 1p.

Las respuestas son anónimas e individuales, y no se podrá consensuar con sus compañeros.

En la experiencia, se obtuvo que el 60% eligió la opción 1 de 3 puntos y nadie obtuvo puntos extras, con lo que se reflexiona que si se elige la estrategia individualista todos pierden, en cambio, si se piensa en el beneficio grupal se debe elegir la opción 2 y todos ganan.

► Puntos extras durante la evaluación, actividad individual.

Luego de mostrar la importancia de la cooperación, conociendo por ejemplo, el Dilema del Prisionero, se tomó una evaluación con los ejercicios normales y se agregó un ejercicio optativo. La metodología seguida fue la siguiente: Los alumnos fueron separados en dos grupos: G1 y G2. Cada alumno del G1 tuvo un compañero de evaluación en el G2, aunque sin saber quién era éste. La evaluación fue individual y contuvo, además de los ejercicios necesarios para aprobar el 100% de la evaluación, un ejercicio optativo (EO). Llamamos N1 a la nota del alumno 1 (A1) y N2 la nota del alumno 2 (A2), notas de los ejercicios obligatorios. Todos tenían información completa de la actividad y de cómo, la decisión que tomaran podría modificar su nota final. Los alumnos aprueban si su nota es mayor o igual que 6. La metodología fue la siguiente: si A1 y A2 realizan y aprueban el EO, ambos suman un punto. Si uno lo realiza y el otro estudiante no, ninguno recibe punto extra. Si ninguno realiza el EO, ambos disminuyen 1 punto de su nota.

La finalidad de esta actividad es concientizar a los alumnos que, mediante la cooperación grupal se pueden lograr mayores beneficios, que si se actúa en forma individual.

Los resultados de las notas de esta evaluación fueron:

Considerando las notas de los ejercicios obligatorios, el promedio fue 6,90. Teniendo en cuenta el ejercicio optativo, el promedio final fue de 7,10.

El porcentaje de alumnos que mejoraron fue un 30%, los que no modificaron su nota fue 40% y el porcentaje de los que empeoraron fue de 30%.

Lo que se pudo observar al realizar esta experiencia fue:

- Cuando a los alumnos se les dijo que una de las posibilidades era disminuir su calificación, esto trajo un poco de temor.
- Luego de enfocarse en la evaluación, el 100% de los alumnos realizó el ejercicio optativo.

- Fue mayor el porcentaje de alumnos que quedaron mejor o igual que el que bajó su calificación.

- Hubo un gran interés en la metodología de esta evaluación, y muchos alumnos se interesaron en la Teoría de Juegos y pidieron seguir con este tipo de actividades y evaluaciones.

Actividades propuestas

Algunas de las actividades que se sugirieron para aplicar son las siguientes:

- Hoy puedes ganarte \$5000 o \$50

A los estudiantes de un curso se les da la siguiente consigna: deben elegir una y solo una de las siguientes opciones: ganar \$5000 o \$50, pero hay una condición: si más del 10% de los estudiantes elige \$5000, entonces nadie recibe dinero. Pero si \$5000 es elegido por menos del 10%, todos se llevan el monto elegido. Las respuestas son individuales, y no se podrá consensuar con sus compañeros.

- Otra situación, que siempre presenta conflicto, y donde pueden aplicarse las herramientas de la Teoría de Juegos, es en la elección del diseño y colores de la campera de egresados.

- El modelo, Tragedia de los Comunes puede aplicarse para realizar proyectos articulados con diversas áreas. Por ejemplo: entre las materias Matemática, Ética y Biología, se podría plantear el cuidado del medio ambiente, de los recursos naturales, etc.

Conclusiones

Luego de haber realizado varias experiencias áulicas, mostrando diversas maneras de resolver conflictos a través de la Teoría de Juegos, se pudo observar que tanto docentes como alumnos reflexionaron sobre la manera tradicional de encarar una situación. Ellos empezaron a considerar otras soluciones alternativas, poniéndose en el lugar del otro, logrando así un resultado final, más favorable para todos.

Nuestra reflexión final es que, ante una situación de conflicto, los contenidos de la Teoría de Juegos ayudan a pensar en forma racional, y a desarrollar conductas estratégicas prácticas, ya que fomentan:

- el desarrollo de la capacidad crítica,
- el razonamiento,
- la resolución de conflictos mediante la cooperación,
- la capacidad de argumentar, de negociar y
- de saber ponerse en el lugar del otro.

Debemos estar preparados para competir en la vida cotidiana, pero considerando la cooperación como salida de las situaciones de conflicto. Debe existir educación para convivir, para cooperar tratando de eliminar la violencia de cualquier tipo y género, e incentivar a nuestros niños y jóvenes la capacidad de diálogo crítico y creativo que le permita definir acuerdos y normas de convivencia justas.

Estamos convencidos que el conocimiento de nociones básicas de Teoría de Juegos ofrece aportes que contribuyen al logro de una educación para la convivencia.

Referencia Bibliográfica

- Antequera Guerra, A. (2012). Propuesta Educativa para enseñar nociones de Teoría de Juegos en Educación Secundaria. *Números, Revista de didáctica de las matemáticas*. (Vol.3, p.p 101-126). España.
- Antequera Guerra, A. y Espinel Febles, M. (2003). Decisiones estratégicas y de cooperación desde las matemáticas. *Números, Revista de la didáctica de las matemáticas*. (Vol. 53, p.p 15-26). España.
- Bishop, A. J. (2008). El papel de los juegos en Educación Matemática. En D. Bañeres (Coord.). *El juego como estrategia didáctica* (pp. 23-34). Barcelona, España.
- Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Femenía, D. (2019). *EstratégicaMENTE todos ganan*. Ed. Autores de Argentina. San Juan. Argentina.
- Giraldo J. (2005) *Juegos cooperativos: jugar para que todos ganen*. Primera edición. Ed. Océano. Madrid. España.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004) *Juegos en Matemática para EGB 1, 2 y 3. El juego como recurso para aprender*. Material para docentes. Primera Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Más allá del aula: La extensión universitaria como motor de aprendizaje

Lisandro Alfredo Valenzuela Oro
Alexander Elio Fernández
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El proyecto *Kermés en la Biblioteca: Construir Nuevos Espacios desde una Perspectiva Inclusiva* es una iniciativa de extensión universitaria avalada por la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (FFHA UNSJ). Su objetivo principal es promover la participación comunitaria a través de actividades educativas, recreativas y culturales en una biblioteca comunitaria. Las actividades se llevaron a cabo en la cooperativa de trabajo Las Tierritas durante un periodo que abarcó desde diciembre de 2023 hasta abril del 2024

Este proyecto interdisciplinario contó con la colaboración de profesores y estudiantes de diversas carreras de la FFHA UNSJ, incluyendo Ciencias de la Educación, Matemática, Físico-Química, Letras, Bibliotecología y Archivística, así como la participación de personas externas a la universidad, entre ellas un grupo de astrónomos aficionados. Gracias a esta diversidad de perspectivas y saberes, la kermés logró integrar propuestas innovadoras que enriquecieron la experiencia de los participantes, demostrando el valor del trabajo en conjunto para la construcción del conocimiento.

El propósito de la iniciativa fue transformar la biblioteca en un espacio dinámico de encuentro, aprendizaje y recreación, donde se desarrollan diversas propuestas lúdicas y pedagógicas que fomentan la inclusión y la diversidad. La kermés no solo ofrece juegos y actividades para niños y adultos, sino que también integra instancias de promoción de la lectura, talleres creativos y charlas sobre diferentes temáticas de interés social.

Además, la propuesta se fundamenta en la idea de que las bibliotecas pueden ser mucho más que espacios de lectura: pueden convertirse en centros culturales vivos, donde la comunidad se involucre activamente en su desarrollo. A través del trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y actores comunitarios, el proyecto buscó fortalecer los lazos sociales y generar experiencias de aprendizaje significativas.

El Kermés en la Biblioteca llevó a cabo una variedad de talleres y actividades diseñadas para promover la participación comunitaria y fortalecer la biblioteca como un espacio de encuentro, educación y recreación. Estos talleres estuvieron orientados tanto a niños como a adultos, abordando diferentes áreas del conocimiento y la expresión creativa, con un enfoque inclusivo e interdisciplinario que permitió que cada actividad fuera enriquecida por la diversidad de miradas y disciplinas involucradas.

Desarrollo

Los talleres que se desarrollaron concretamente en el marco del proyecto fueron los siguientes:

- Promoción de la Lectura: La lectura es una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. En este taller, la interacción entre estudiantes de distintas carreras, permitió enriquecer la experiencia de acercamiento a la literatura desde diversas perspectivas. A través de la narración oral, la lectura en voz alta y la construcción colectiva de historias, los participantes no solo fortalecieron su comprensión lectora, sino que también experimentaron el poder de la literatura como vehículo de expresión y comunicación. Este enfoque interdisciplinario evidenció que la lectura no es una actividad solitaria, sino un espacio de encuentro que fomenta la imaginación y el debate.

- Juegos de Mesa Modernos: Lejos de ser un simple pasatiempo, los juegos de mesa modernos se han consolidado como potentes herramientas pedagógicas que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Juegos como Catan y Pandemic requieren que los jugadores elaboren estrategias, resuelvan problemas y trabajen en equipo para alcanzar objetivos comunes. En este taller, los participantes descubrieron cómo estas dinámicas pueden potenciar la toma de decisiones, la planificación y la flexibilidad cognitiva, aspectos esenciales tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Además, la experiencia lúdica demostró que aprender puede ser un proceso disfrutable y significativo.

- Divulgación de Ciencias Físicas y Naturales: Comprender la ciencia no debería ser un privilegio reservado a unos pocos, sino un derecho accesible a todos. Con este principio en mente, el taller de divulgación científica propuso una serie de experimentos prácticos que permitieron explorar conceptos como la flotabilidad, los fluidos no newtonianos y las reacciones químicas. Lejos de una enseñanza tradicional basada en la memorización de fórmulas, esta experiencia promovió el aprendizaje a través de la experimentación y la observación directa, haciendo que la ciencia se perciba como algo cercano y aplicable a la vida cotidiana.

- Aeromodelismo: El aprendizaje se fortalece cuando se lleva a la práctica, y este taller ofreció a los participantes la posibilidad de construir y probar modelos de aviones y planeadores. A través de este proceso, pudieron comprender principios físicos como la sustentación y la conservación de la energía en un entorno de ensayo y error. Más allá del conocimiento técnico, el aeromodelismo también promovió la paciencia, la precisión y la capacidad de resolución de problemas, demostrando que la ciencia y la ingeniería pueden ser accesibles y estimulantes cuando se combinan con la creatividad y la experimentación.

- Educación Emocional y Cine: Las emociones juegan un papel central en la vida cotidiana, pero rara vez se brinda un espacio adecuado para explorarlas y comprenderlas. Este taller combinó el cine con la pedagogía emocional, utilizando cortometrajes y películas para generar debates sobre la empatía, la resiliencia y la gestión emocional. A través de la reflexión y el diálogo, los participantes pudieron identificar y verbalizar sus emociones, desarrollando habilidades esenciales para la vida social y profesional. Esta experiencia demostró que el cine no solo es una fuente de entretenimiento, sino también una herramienta educativa poderosa para la formación integral de las personas.

- Divulgación de Ciencia Astronómica: El estudio del universo siempre ha estado ligado a la curiosidad humana, pero muchas veces se presenta de forma inaccesible. En este taller, la astronomía se abordó desde una perspectiva cultural, combinando el conocimiento científico con los relatos y mitos de los pueblos originarios. A través del storytelling, se logró conectar la ciencia con la tradición, permitiendo que los participantes comprendieran fenómenos astronómicos a partir de su significado histórico y cultural. Además, la observación de constelaciones y la simulación de movimientos planetarios facilitaron un aprendizaje práctico y enriquecedor sobre el cosmos.

- Electrónica y Robótica: En un mundo cada vez más digitalizado, comprender los fundamentos de la electrónica y la robótica resulta crucial. En este taller, estudiantes de Física e Ingeniería guiaron a los participantes en la construcción de circuitos básicos y pequeños dispositivos robóticos, brindando una introducción accesible a la tecnología. Más allá del aprendizaje técnico, la experiencia fomentó el pensamiento lógico, la resolución de problemas y la creatividad. Al demostrar que la tecnología puede ser manipulada y comprendida de manera sencilla, se incentivó el interés por la innovación y el desarrollo de nuevas habilidades.

- Capacitación sobre Cooperativas: El modelo cooperativo representa una alternativa económica basada en la solidaridad y la participación democrática, pero su funcionamiento y beneficios no siempre son ampliamente conocidos. Este taller brindó una introducción a los principios del cooperativismo y a la normativa que lo regula, destacando su impacto en la generación de empleo y en la economía social. A través de la discusión y el análisis de casos concretos, los participantes reflexionaron sobre la importancia de la organización comunitaria y la autogestión, comprendiendo que el trabajo en conjunto puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo social.

Cada uno de estos talleres no solo aportó conocimientos específicos, sino que también promovió un enfoque de aprendizaje inclusivo, participativo y basado en la experimentación, consolidando así como un espacio de construcción colectiva del saber,

donde la educación trascendió el aula tradicional para convertirse en una experiencia significativa y transformadora.

En este sentido, el proyecto *Kermés en la Biblioteca* logró integrar múltiples disciplinas en un espacio de aprendizaje dinámico e inclusivo. Cada taller no solo brindó conocimientos teóricos y prácticos, sino que también permitió generar vínculos comunitarios y fomentar el acceso al conocimiento de una manera innovadora. La diversidad de actividades ofreció una experiencia educativa enriquecedora para personas de todas las edades, consolidando a la biblioteca como un espacio de encuentro y crecimiento colectivo.

En el presente escrito lo que se pretende mostrar es cómo experiencias como esta, de extensión universitaria, no solo benefician a la comunidad de Las Tierritas, sino que también favorecen el desarrollo ético y ciudadano de los estudiantes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). En este sentido, la iniciativa fomenta un enfoque integral que vincula la formación académica con la acción social, propiciando una reflexión crítica y transformadora sobre el rol del futuro profesional en el contexto de su comunidad.

A través de un modelo de trabajo interdisciplinario, el proyecto involucró a estudiantes y docentes de diversas carreras de la UNSJ, quienes colaboran en la restauración de la biblioteca local y en la organización de actividades culturales. Esta diversidad disciplinaria facilita un abordaje más amplio y enriquecido de los desafíos que enfrenta la comunidad, permitiendo que los participantes ofrezcan distintas perspectivas y soluciones creativas ante problemáticas complejas. Además, el trabajo conjunto refuerza valores fundamentales como la solidaridad, la empatía y la cooperación, pilares de una formación ética y ciudadana profunda.

La experiencia también proporciona a los estudiantes una oportunidad única para aplicar sus conocimientos teóricos en un contexto real. La gestión y ejecución de proyectos culturales y comunitarios permite a los estudiantes consolidar aprendizajes prácticos y adquirir competencias clave, tales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la planificación y ejecución de proyectos, así como la resolución de problemas. Estas habilidades no solo son esenciales para su futuro profesional, sino que también constituyen herramientas imprescindibles para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

El proyecto, sin embargo, pone en evidencia las desigualdades sociales presentes en las comunidades rurales, como las que se encuentran en Las Tierritas, donde la falta de acceso a recursos educativos y culturales limita el desarrollo integral de sus habitantes. La reflexión sobre estas disparidades es crucial, ya que ofrece a los estudiantes y docentes una comprensión más profunda del contexto social en el que

intervienen. Este proceso de concientización es vital para formar no solo profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos con la promoción de la justicia social, la equidad y el bienestar colectivo.

En este marco, la extensión universitaria se presenta como un espacio privilegiado para la reflexión sobre la responsabilidad social de los estudiantes y docentes. Al involucrarse activamente en el proceso de transformación de la comunidad, los participantes no solo adquieren conocimientos, sino que también se comprometen a actuar como agentes de cambio social. La reflexión crítica sobre la intervención permite que los estudiantes se posicionen como futuros profesionales que entienden el impacto de su labor más allá de las aulas, reconociendo la importancia de su acción en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Un desafío central del proyecto radica en garantizar la sostenibilidad y continuidad de la biblioteca "Clara Gómez". Asegurar que la biblioteca no solo sea restaurada, sino que cuente con mecanismos de gestión y apoyo comunitario que aseguren su funcionamiento a largo plazo es una prioridad. Este aspecto invita a reflexionar sobre la importancia de diseñar intervenciones que no solo tengan un impacto inmediato, sino que también sean capaces de sostenerse en el tiempo, fomentando la autonomía local y la participación activa de la comunidad.

Por último, el proyecto "Kermes en la Biblioteca" subraya la necesidad de integrar la extensión universitaria de manera más profunda en los currículos académicos. Es crucial que este tipo de experiencias no se perciban como actividades extracurriculares, sino como un componente esencial de la formación académica que contribuye a la preparación de los estudiantes como profesionales y ciudadanos responsables. Reflexionar sobre cómo sistematizar y valorar estas prácticas dentro de los programas de estudio es fundamental para fortalecer la formación ética y ciudadana, asegurando que los estudiantes no solo estén preparados en su campo de conocimiento, sino también como agentes activos de cambio social.

Desarrollo de Competencias Integrales en el Alumno Extensionista

Desde una perspectiva pedagógica, el trabajo del alumno extensionista no solo representa una oportunidad de aprendizaje, sino que constituye una actividad fundamental para el desarrollo de competencias integrales que trascienden los contenidos puramente académicos. Participar en proyectos de extensión universitaria permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales, a la vez que facilita el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas, esenciales para su formación profesional y ciudadana.

-Reconocimiento y Fortalecimiento de Conocimientos Teóricos y Prácticos: La participación en proyectos de extensión universitaria como el proyecto *Kermes en la Biblioteca: Construir Nuevos Espacios desde una Perspectiva Inclusiva* fomenta una profunda conexión entre los conocimientos teóricos adquiridos en el aula y su aplicación práctica en la comunidad. A través de la organización de actividades culturales y talleres educativos sobre temas como robótica, matemáticas, física, astronomía, lectura de cuentos, química y juegos de mesa, los estudiantes se enfrentan a situaciones concretas que requieren la implementación de los conocimientos aprendidos en la universidad. Este proceso no solo contribuye a consolidar el aprendizaje, sino que también promueve el desarrollo de competencias para la resolución de problemas complejos y la capacidad de adaptación a diversas realidades. La interacción directa con la comunidad exige que los estudiantes comprendan y analicen las necesidades y contextos específicos, fortaleciendo sus habilidades para aplicar el conocimiento de manera significativa.

-Comprensión de la Dimensión Emocional y Contextual: El trabajo en proyectos de extensión universitaria también permite a los estudiantes comprender la importancia de la dimensión emocional y contextual en el ejercicio profesional. Al colaborar en el proyecto de la biblioteca “Clara Gómez”, los estudiantes interactúan con miembros de la comunidad que enfrentan diversas dificultades y que tienen necesidades educativas y culturales particulares. Esta experiencia va más allá de la mera adquisición de conocimientos técnicos, ya que permite a los estudiantes desarrollar empatía, responsabilidad social y una comprensión crítica del contexto en el que actúan. A través de estas experiencias, los estudiantes aprenden a reconocer la importancia de la dimensión ética de su labor, al ser conscientes de las desigualdades sociales y las limitaciones estructurales que afectan a las comunidades con las que trabajan. La extensión universitaria se convierte así en una vía para formar profesionales no solo competentes en sus áreas de conocimiento, sino también comprometidos con la mejora de las condiciones sociales y el bienestar de las comunidades en las que intervienen.

-Desarrollo de Habilidades Blandas, Sociales y Éticas: El desarrollo de habilidades blandas, sociales y éticas es otro componente esencial del trabajo del alumno extensionista. Las competencias relacionadas con la comunicación, la empatía, la adaptabilidad, el liderazgo y el trabajo en equipo son fundamentales en este tipo de proyectos. Al organizar y coordinar actividades dentro del proyecto de extensión, los estudiantes deben aprender a comunicarse de manera efectiva con diferentes grupos de personas, comprender las necesidades de la comunidad y adaptarse a circunstancias imprevistas, como la disponibilidad de recursos o la participación de los vecinos. Estas habilidades no solo son cruciales para el éxito profesional, sino que también favorecen

la construcción de una ciudadanía activa y responsable, que reconoce la importancia de la colaboración para el bien común.

El trabajo de los estudiantes en estos proyectos también implica el ejercicio del liderazgo ético. Al dirigir o coordinar equipos de trabajo, los estudiantes desarrollan habilidades de liderazgo que no solo se centran en la gestión de proyectos, sino en la toma de decisiones basadas en valores éticos y en la motivación de otros para colaborar en la consecución de los objetivos del proyecto. Este tipo de liderazgo refuerza el compromiso social y la responsabilidad ciudadana de los futuros profesionales.

-El Proyecto como Herramienta de Formación Ética y Ciudadana: La extensión universitaria, en proyectos como Kermes en la Biblioteca, cumple un rol formativo crucial al promover la reflexión sobre el rol del estudiante y del docente como agentes de cambio social. A través de la interacción con comunidades vulnerables, los estudiantes no solo enriquecen su aprendizaje académico, sino que se sensibilizan ante las realidades sociales y culturales que las comunidades enfrentan. Este proceso fomenta una educación que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que forma a los estudiantes para que asuman una actitud crítica y comprometida con la mejora de la sociedad.

De este modo, el proyecto no solo se erige como una oportunidad para aplicar conocimientos y desarrollar competencias profesionales, sino también como un espacio en el que los estudiantes se reconocen como parte activa de un proceso de transformación social. Al involucrarse en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida de las comunidades, los estudiantes se preparan para ser ciudadanos conscientes, responsables y éticamente comprometidos con el bienestar común.

El docente universitario: Claves para mejorar la extensión universitaria

El docente universitario desempeña un papel fundamental en la mejora y efectividad de los proyectos de extensión universitaria. A través de diversas estrategias y enfoques pedagógicos, los docentes pueden enriquecer su propia práctica educativa y maximizar el impacto positivo en las comunidades locales.

-Fomento de la Interdisciplinariedad: El docente universitario a menudo se encuentra aislado en su propia disciplina, desconectado de otros espacios curriculares y del medio social. La extensión universitaria ofrece una oportunidad única para superar este aislamiento. Al promover la colaboración entre diferentes disciplinas, los docentes pueden crear equipos de trabajo multidisciplinarios que aporten diversas perspectivas y habilidades a los proyectos de extensión. Esta integración permite abordar los problemas comunitarios de manera más integral y efectiva. Un docente de ciencias sociales puede trabajar junto a colegas de ingeniería y salud pública para diseñar un

proyecto que contemple necesidades educativas, de infraestructura y sanitarias en una comunidad rural.

-Conexión con la Comunidad y Aplicación de Conocimientos: La extensión universitaria permite a los docentes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales y prácticos. Al participar en proyectos de extensión, pueden identificar y abordar problemas concretos en la comunidad, fortaleciendo así la relación entre la teoría y la práctica. Un docente de educación que lidere un proyecto de alfabetización en una comunidad desfavorecida podrá implementar métodos pedagógicos innovadores y evaluar su efectividad en el campo. Esta experiencia enriquece su práctica docente y le proporciona herramientas para perfeccionar su enseñanza.

-Desarrollo de Competencias Socioemocionales: El trabajo en proyectos de extensión favorece el desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes, como la empatía, la comunicación efectiva y la adaptabilidad. Interactuar con miembros de la comunidad y colaborar con colegas de distintas disciplinas los desafía a comprender diversas necesidades y perspectivas. Un docente que participe en un proyecto comunitario puede sensibilizarse sobre las barreras socioeconómicas que afectan el acceso a la educación y encontrar estrategias creativas para superarlas. Esta sensibilidad y capacidad de adaptación se trasladan a su práctica docente, fortaleciendo su labor en el aula.

-Promoción de la Responsabilidad Social: Los docentes universitarios desempeñan un rol clave en la promoción de la responsabilidad social dentro de la institución. Liderar proyectos de extensión que aborden problemas sociales y comunitarios les permite servir como modelos a seguir para estudiantes y colegas, transmitiendo el valor de la ciudadanía activa y el compromiso social. Un docente que organice un proyecto de servicio comunitario puede motivar a sus estudiantes a involucrarse en actividades similares, contribuyendo a la construcción de una cultura universitaria comprometida con la realidad social.

-Evaluación y Reflexión Crítica: La evaluación y la reflexión crítica son aspectos esenciales en la extensión universitaria. Los docentes pueden implementar estrategias de evaluación continua para medir el impacto de los proyectos y reflexionar sobre su propio aprendizaje y desarrollo profesional. Esta práctica les permite identificar áreas de mejora y aprender de sus experiencias. Tras finalizar un proyecto de extensión, un docente puede analizar los resultados, examinar los desafíos y éxitos, y reformular estrategias para optimizar futuras intervenciones, asegurando una evolución constante en su labor extensionista.

-Creación de Redes y Alianzas: El establecimiento de redes y alianzas con otras instituciones, organizaciones no gubernamentales y actores comunitarios amplía las

posibilidades de los proyectos de extensión. Estas colaboraciones pueden aportar recursos, apoyo logístico y conocimientos especializados que potencien la calidad y el impacto de las iniciativas. Un docente que establezca vínculos con una ONG local podrá acceder a materiales educativos, capacitaciones y asesoramiento que fortalezcan su proyecto, generando un impacto más profundo en la comunidad.

-Innovación y Creatividad: Fomentar la innovación y la creatividad es una estrategia clave en la extensión universitaria. Los docentes pueden incentivar a sus estudiantes y colegas a desarrollar ideas innovadoras y soluciones originales para los desafíos comunitarios. La experimentación con nuevas metodologías y herramientas pedagógicas puede generar transformaciones significativas. Un docente que incorpore tecnologías emergentes para crear materiales educativos interactivos, por ejemplo, puede mejorar la accesibilidad y calidad del aprendizaje en comunidades alejadas, consolidando así el rol de la universidad como un agente de cambio social.

Beneficios Comunitarios del Acercamiento de la Universidad a la Comunidad

El acercamiento de la universidad a la comunidad mediante proyectos de extensión universitaria permite, desde los aportes de Tonon, (2012), la generación de múltiples dinámicas que inciden en diversos ámbitos de la vida social, económica y cultural. Esta interacción facilita el acceso a oportunidades formativas, promueve la colaboración en el desarrollo de soluciones locales y fortalece el vínculo entre el conocimiento académico y la realidad comunitaria.

-Ampliación del Acceso a la Educación y Recursos: Uno de los impactos más notorios de estos proyectos es la posibilidad de acercar propuestas educativas a sectores con menor acceso a la formación. La organización de talleres de robótica, matemáticas, física, astronomía, lectura de cuentos, química y juegos de mesa en la biblioteca "Clara Gómez" ejemplifica la implementación de iniciativas que permiten a los miembros de la comunidad acceder a conocimientos y experiencias formativas en contextos diversos. Este tipo de actividades, al desarrollarse en espacios de proximidad, contribuyen a generar nuevas perspectivas en los participantes, ampliando sus horizontes educativos y profesionales.

-Consolidación del Tejido Social: La interacción entre la universidad y la comunidad propicia espacios de encuentro donde la colaboración y la participación activa desempeñan un papel central. La planificación de actividades culturales y educativas fomenta la construcción de redes interpersonales y comunitarias, fortaleciendo los lazos entre los distintos actores sociales. En este contexto, las

iniciativas de extensión funcionan como plataformas que favorecen la apropiación de espacios de diálogo y el desarrollo de proyectos conjuntos.

-Impulso al Desarrollo Económico: Las instancias de formación técnica y vocacional promovidas en el marco de la extensión universitaria pueden generar un impacto en el ámbito económico local. Experiencias como la producción de bombones de membrillo en la cooperativa asociada con FECO AGRO o la capacitación en envasado de semillas evidencian la posibilidad de potenciar habilidades laborales y fomentar la creación de emprendimientos productivos. A su vez, el acceso a nuevas tecnologías y metodologías de trabajo permite a los participantes incorporar herramientas que favorecen su inserción en el mercado laboral.

-Aplicación de Enfoques Innovadores en la Resolución de Problemas Locales: La articulación entre el conocimiento universitario y las necesidades comunitarias abre la posibilidad de desarrollar estrategias innovadoras para abordar problemáticas específicas. La implementación de programas de salud comunitaria, la mejora de infraestructuras y la promoción de iniciativas vinculadas a la sostenibilidad ambiental constituyen ejemplos de acciones que pueden potenciarse a través de la interacción entre la universidad y la comunidad. La incorporación de metodologías de investigación y el acceso a recursos técnicos posibilitan el diseño de respuestas adaptadas a los contextos locales.

-Dinamización de la Vida Cultural: Los proyectos de extensión universitaria incluyen actividades que enriquecen la oferta cultural de la comunidad. La realización de eventos artísticos, la proyección de películas y la promoción de espacios de expresión literaria conforman instancias que no solo diversifican las opciones recreativas disponibles, sino que también fomentan el desarrollo de una ciudadanía crítica y reflexiva. La interacción con estudiantes y docentes universitarios contribuye, además, a la circulación de saberes y experiencias que amplían las perspectivas culturales de los participantes.

-Fomento de la Participación y la Ciudadanía Activa: La implicación de la comunidad en los proyectos de extensión fortalece la participación en la toma de decisiones y la ejecución de iniciativas que impactan en la vida cotidiana. El involucramiento en estas instancias promueve el ejercicio de la ciudadanía activa, favoreciendo el empoderamiento de los individuos y la consolidación de dinámicas participativas. Esta interacción refuerza la construcción de espacios de intercambio donde se generan propuestas orientadas al beneficio colectivo.

-Acceso a Servicios y Asesoramiento Profesional: El trabajo conjunto entre la universidad y la comunidad permite la implementación de servicios de orientación y asistencia en diversas áreas. La presencia de clínicas legales, programas de

asesoramiento psicológico, atención en salud y proyectos de ingeniería destinados a la mejora de infraestructuras constituyen ejemplos de iniciativas que pueden generar un impacto positivo en el bienestar comunitario. La posibilidad de acceder a estos recursos amplía las oportunidades de los residentes y facilita la articulación con redes de apoyo institucionales.

Desde esta perspectiva, los proyectos de extensión universitaria configuran escenarios donde el conocimiento y la práctica se entrelazan, promoviendo el desarrollo de iniciativas que inciden en la transformación de las comunidades y en el fortalecimiento del vínculo entre la universidad y su entorno.

Desafíos futuros

-Sostenibilidad y Continuidad: La consolidación de la biblioteca "Clara Gómez" requiere estrategias que garanticen su funcionamiento a largo plazo. La restauración del espacio físico y la organización de actividades culturales se articulan con la necesidad de establecer mecanismos de gestión que permitan una administración eficiente de los recursos y un compromiso sostenido de la comunidad. La implementación de modelos participativos y la búsqueda de financiamiento son aspectos fundamentales en este proceso.

-Capacitación Continua: El desarrollo de programas de formación dirigidos a voluntarios y coordinadores de la biblioteca favorece la profesionalización de su gestión. La capacitación en organización de eventos culturales, manejo de recursos educativos y desarrollo de competencias digitales amplía las posibilidades de innovación en las actividades ofrecidas. El fortalecimiento de estas habilidades impacta en la diversificación de las propuestas y en la ampliación del acceso a recursos educativos.

-Evaluación y Mejora Continua: El establecimiento de estrategias de evaluación permite analizar el impacto de las actividades implementadas y ajustar las acciones en función de las necesidades de la comunidad. Diseñar mecanismos de retroalimentación facilita la adaptación de los proyectos y promueve la construcción de espacios de diálogo entre la universidad y los participantes.

-Integración Curricular: La articulación de las prácticas de extensión universitaria con el currículo académico abre nuevas posibilidades para el reconocimiento de estas experiencias dentro de la formación de estudiantes. La sistematización de estas acciones contribuye a su formalización y al desarrollo de metodologías que integren la teoría y la práctica en los procesos educativos.

Posibles líneas de transformación

-Desarrollo de Programas Educativos Innovadores: La ampliación de la oferta educativa en la biblioteca involucra la incorporación de nuevas iniciativas, como talleres de robótica, matemáticas, física, astronomía, lectura de cuentos, química y juegos de mesa. Además, la inclusión de actividades como cine educativo y debates culturales contribuye a la creación de espacios de intercambio de ideas y reflexión.

-Fortalecimiento de la Comunidad: El establecimiento de estructuras de participación activa en la gestión de la biblioteca fortalece el vínculo entre la comunidad y la universidad. La creación de un comité de gestión comunitaria, integrado por representantes locales, estudiantes y docentes, posibilita una programación de actividades alineada con los intereses y necesidades de la población.

-Alianzas Estratégicas: La vinculación con instituciones educativas, ONGs y entidades gubernamentales permite fortalecer el apoyo logístico y económico de la biblioteca. La colaboración interinstitucional facilita el acceso a financiamiento, la provisión de materiales educativos y el intercambio de conocimientos, favoreciendo la consolidación del proyecto.

-Tecnología y Acceso Digital: La incorporación de herramientas tecnológicas amplía las posibilidades de acceso a recursos educativos. La creación de una plataforma en línea permite que los miembros de la comunidad accedan a libros digitales, cursos y materiales didácticos, favoreciendo la expansión de las iniciativas educativas más allá del espacio físico de la biblioteca.

-Programas de Voluntariado y Acompañamiento: El diseño de programas de voluntariado en los que estudiantes universitarios y profesionales compartan sus conocimientos y experiencias con la comunidad fortalece las acciones de acompañamiento educativo. A través de tutorías, asesoramiento y actividades formativas, se promueve un aprendizaje colaborativo y se generan espacios de desarrollo personal y académico.

-Enfoque en la Inclusión y Diversidad: La planificación de propuestas inclusivas asegura que todos los sectores de la comunidad puedan acceder a las actividades y recursos de la biblioteca. La adaptación de programas para grupos en situación de vulnerabilidad favorece la equidad en el acceso a la educación y la cultura, promoviendo la participación de distintos colectivos en el uso y apropiación del espacio.

Reflexiones finales

La interacción entre la universidad y la comunidad, materializada a través de proyectos de extensión, demuestra, desde los aportes de Pérez, (2014), potencial transformador en cuanto se inserta en contextos reales y responde a necesidades

concretas. La experiencia de la biblioteca “Clara Gómez” y el proyecto Kermes en la Biblioteca reflejan cómo el conocimiento académico puede trascender el ámbito universitario y convertirse en una herramienta para el desarrollo social, cultural y económico.

Los beneficios comunitarios de este acercamiento se evidencian en el acceso ampliado a la educación, el fortalecimiento del tejido social y el impulso a la innovación local. A su vez, los desafíos que surgen, como la sostenibilidad, la formación continua y la evaluación de impacto, ponen de manifiesto la necesidad de consolidar estrategias a largo plazo que garanticen la continuidad de estas iniciativas.

En este contexto, las líneas de transformación propuestas buscan reforzar el papel de la biblioteca como un espacio de aprendizaje dinámico e inclusivo. La incorporación de tecnologías digitales, la construcción de alianzas estratégicas y el fomento de la participación comunitaria son claves para garantizar que estos proyectos evolucionen y se adapten a las necesidades de la comunidad.

La universidad, en su función social, tiene la oportunidad y la responsabilidad de seguir promoviendo espacios de encuentro y diálogo que nutran tanto a la comunidad como a la propia institución. La extensión universitaria, más que una transferencia de conocimientos, es una vía de construcción conjunta de saberes, donde cada actor aporta y enriquece la experiencia educativa y social.

Referencia bibliográfica

- Rodríguez Pérez, M. A., (2014). El conocimiento, el poder y la comunicación como herramientas para el fortalecimiento de la vinculación Universidad-Empresa-Estado. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 10(28), 149-176.
- Tonon, G., (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 11(32).

Relato de experiencias de secado de sólidos alimenticios en el marco de las Operaciones Unitarias en carreras de ingeniería

Guillermo Javier Sepúlveda Lundblad
María Eugenia Gimenez
Adriana Vanina Jofré
Judyth Natalia Quiroga Castro
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Ingeniería

Introducción

La actual situación de revisión y planteo de mejoras que presentan las carreras de ingeniería en la República Argentina refiere a la formulación de la segunda generación de estándares y desencadena en la convocatoria para la acreditación de las mismas. Esta situación desafía a las unidades académicas a repensar el proceso de formación de ingenieras e ingenieros, lo que conlleva que cada cátedra lleve adelante su propio análisis. Esto con el fin de considerar qué decisiones pedagógico-didácticas tomar para ser parte de un proceso formativo en el que se busca un/a egresada/o con competencias profesionales desde el saber, saber ser y saber hacer.

Se entiende que las acciones de formación deben colaborar a la mejora del currículo promoviendo la adquisición y desarrollo de mejores y nuevas competencias, habilidades y actitudes que respondan a los requerimientos de situaciones problemáticas de variada índole. Éstas no son otras que las competencias genéricas de egreso de carreras de ingeniería expresadas en el Libro Rojo de CONFEDI (2018). Las competencias tecnológicas son: identificar, formular y resolver problemas de ingeniería, concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería, gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería, utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería y contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos y/o innovaciones tecnológicas. En tanto las competencias sociales, políticas y actitudinales se presentan así: desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo, comunicarse con efectividad, actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global, aprender en forma continua y autónoma y actuar con espíritu emprendedor.

En consonancia con los paradigmas educativos de las últimas décadas, es necesario poner en cuestión la formación de profesionales, llevando a cabo cambios metodológicos, didácticos y actitudinales que promuevan en el estudiantado un sentido crítico sobre la base de un conocimiento sólido, que estimulen la participación y la cooperación y que en el camino de aprender a aprender se construyan los

conocimientos junto con el equipo docente, lineamientos basados en la enseñanza con enfoque por competencias y el aprendizaje centrado en el estudiantado.

Se acuerda que la enseñanza con enfoque pedagógico centrado en competencias en la educación superior supone poner el eje en el estudiantado y sus actividades, desplazando del centro al contenido y su transmisión. Por ello, requiere que se dé lugar a situaciones de aprendizaje donde la y el estudiante utilicen sus conocimientos y habilidades en contexto (Mastache, 2017).

El modelo centrado en la o el estudiante implica estructurar la situación de aprendizaje en función del desarrollo de las capacidades; un proceso reflexivo y comprensivo de aprendizaje por parte de quien aprende; y la forma de evaluar el aprendizaje, la cual debe considerar el proceso que se ha seguido y los contextos en los que se aprende (Tunning, 2007).

Las estrategias de enseñanza deben potenciar los procesos cognitivos de activación y problematización de conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo y generar expectativas que motiven al estudiantado. Esto se promueve con una práctica reflexiva, no repetitiva, que demanda esfuerzo, trabajando interrogantes interesantes de profundizar, en los que los contenidos adquieren significatividad permitiendo el logro y desarrollo de competencias (Varela e Ivanchuk, 2010). Las propuestas de enseñanza que expliciten lo que se espera del trabajo de aprendizaje atienden los campos afectivos y conductuales al prestar atención al comportamiento y los sentimientos del estudiantado con el objeto de estudio y compañeros (Lapasta y Menconi 2017).

Por otro lado, el uso de simulaciones computacionales en la enseñanza, de acuerdo con Raviolo y Farré (2017), motiva al estudiantado, resulta una actividad preparatoria para futuras tareas experimentales y ayuda a sortear algunos obstáculos epistemológicos que dificultan la comprensión de conceptos y fenómenos. Según Osorio, Ángel y Franco (2012) las simulaciones a través de recursos informáticos son aplicaciones que modelan parte de la realidad con una representación que permite a las/los usuarios interactuar con ella manipulando una serie de variables, que generan respuestas automatizadas a partir de las cuales se pueden elaborar conclusiones que colaboran con el aprendizaje significativo.

Descripción de la experiencia

La experiencia que se describe a continuación se desarrolló con estudiantes de quinto año de las carreras de Ingeniería Química y en Alimentos en un espacio de aprendizaje de operaciones unitarias industriales, específicamente para el contenido secado de sólidos alimenticios.

Las actividades en el marco de esta experiencia persiguen los siguientes resultados de aprendizaje relacionados a las competencias:

Saber: Obtener y evaluar los datos necesarios, a través de experiencias de secado para determinar curvas de secado y magnitudes termodinámicas de sólidos alimenticios. Emplear lo evaluado aplicando la teoría de secado para diseñar y valorar posibilidades de diseño de hornos de secado.

Saber hacer: operar equipos e instrumentos disponibles de manera correcta para recabar y procesar datos experimentales y llevar a cabo las etapas posteriores de diseño de hornos.

Saber ser: Desempeñarse en un equipo de trabajo de manera proactiva y solicitando la intervención docente para dar respuesta los desafíos planteados.

La propuesta se trabajó de manera grupal y consistió en las siguientes etapas:

- A- Recolección de datos experimentales.
- B- Tratamiento de los datos experimentales obtenidos.
- C- Diseño de horno de secado.
- D- Análisis y socialización de los resultados.

Equipos utilizados: horno de cocción-secado (tipo Air Fryer), marca Winco modelo W130 de 2,5 L de capacidad, estación meteorológica Daza Dzs657ps, termómetro digital infrarrojo, sensores de temperatura/humedad con display digital, balanza electrónica OHAUS serie CS, tablero con regla, calorímetro de mezclas, molinillos de impacto y de atrición, y tamices.

A continuación, se describe brevemente cada etapa:

A- Recolección de datos experimentales:

Esta etapa sigue una secuencia de pasos: acondicionamiento de muestra, montaje del equipo, ensayo de secado a escala laboratorio con toma de datos experimentales y comprobación del punto óptimo de secado. Cada grupo de estudiantes escogió el sólido alimenticio con el que deseaba trabajar (fruta, verdura u hortaliza). Se acondicionó una muestra de 500g en función de las dimensiones del equipo. Esto incluyó lavado, pelado (en caso de ser necesario) y trozado en chips de medidas uniformes logrado con el uso de una mandolina. La muestra se introdujo en la bandeja del horno seteado en un rango de temperatura entre 80 y 90°C y se la sometió al proceso de secado.

Los datos recolectados fueron:

- Antes de iniciar el ensayo: masa y área superficial proyectada de la muestra, y las condiciones de temperatura, humedad y presión atmosférica iniciales que suelen ser estables o con escasa variación.

- Durante el secado y a intervalos regulares de tiempo establecidos por el grupo de trabajo: masa de la muestra, temperatura superficial de la muestra y área superficial proyectada de las partículas y las condiciones del aire a la salida del horno (temperatura y humedad relativa).
- Al finalizar el secado y en calorímetro: masa y temperatura inicial de la muestra y el agua, y temperatura final de la mezcla.

El sólido se secó hasta condiciones de masa constante o el punto al cual puede convertirse en harina por molienda, y coincide con el denominado punto óptimo de secado que asegura condiciones de conservación. En el calorímetro de mezclas se utilizó agua como sustancia calorimétrica por su calor específico (C_e) estable y conocido.

B- Tratamiento de los datos obtenidos:

A partir de los datos volcados en planillas de cálculo se obtuvieron datos derivados: humedad libre, masa evaporada, velocidades de variación. Se solicitó a los grupos que confeccionen todas las gráficas que consideren que ayudan a interpretar el proceso usando los datos y variables iniciales y obtenidos por la corrida del ensayo. Además, se pidió obtener los coeficientes de transferencia de materia y energía para el sólido. La determinación de la variación del área proyectada, considerando isotropía, permitió estimar la variación (contracción) del área superficial total de la partícula, a partir de la cual se pudo estimar la variación de los coeficientes de transferencia de materia y energía.

En esta etapa el equipo docente participa como guía de los grupos de estudiantes para obtener gráficas descriptivas del comportamiento termodinámico del sólido y del aire. La variedad de gráficas que surgieron permitieron una observación multidimensional del proceso. La socialización intergrupar de las gráficas obtenidas potenció el proceso de aprendizaje. Algunas de las gráficas obtenidas (caso mandioca) se comparten a continuación:

Figura 1 a 4 Datos de secado para mandioca en ensayos de laboratorio cátedra Operaciones Unitarias, Departamento de Ingeniería Química, Facultad de Ingeniería UNSJ, 2024

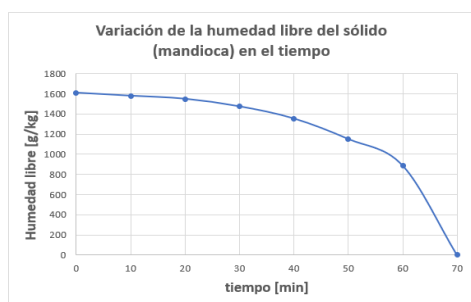


Figura 1



Figura 2

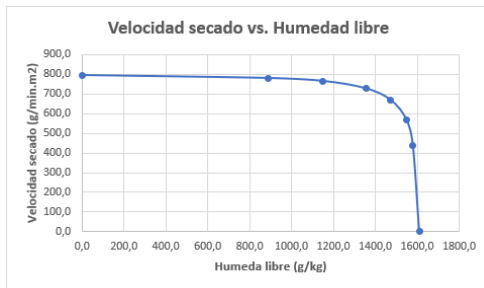


Figura 3

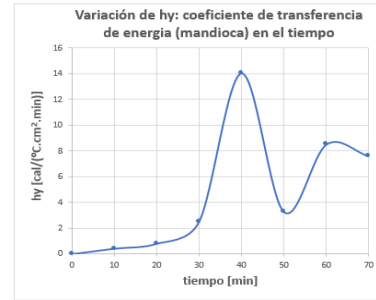


Figura 4

C- Diseño de horno de secado:

En las gráficas obtenidas se buscó reconocer las zonas de secado correspondientes a un horno adiabático (mínimo de 3 zonas). A partir de la teoría planteada por Ocón y Tojo (1982) se determinaron las temperaturas de entrada-salida del sólido y del aire de cada zona, y con éstas el número de unidades de transmisión de cada zona. Esto se hizo usando los datos obtenidos en un programa de procesamiento de datos, aplicando una secuencia de cálculo. El procedimiento es iterativo ajustando las variables de diseño hasta llegar al óptimo, cuando las unidades de transmisión del horno adquieren un rango económicamente aceptable. El programa informático desarrollado se convirtió en un simulador del proceso ya que permitió mediante la modificación de variables de operación, como caudales y temperaturas, evaluar distintas alternativas al equipo como también adaptar el horno para otros sólidos a secar.

D- Análisis y socialización de los resultados:

La propuesta de aprendizaje culmina con una instancia de socialización de lo trabajado y los resultados obtenidos. El equipo docente modera en el marco de una indagación dialógica problematizadora una instancia intragrupal: induciendo reflexiones en torno al trabajo en equipo, las interacciones desarrolladas, las gráficas obtenidas y su interpretación, las características del horno diseñado. Luego en una instancia intergrupal se problematiza sobre la versatilidad de los hornos diseñados haciendo uso del simulador, los posibles materiales de construcción, la viabilidad económica y las conclusiones del trabajo.

Conclusiones

La experiencia que se ha relatado conformó una propuesta de aprendizaje centrado en el estudiante y basado en problemas que potenció procesos cognitivos de activación y problematización de conocimientos previos ya que se pusieron en juego conocimientos de trituración y molienda, cálculo de capacidades caloríficas y de coeficientes de transferencia de materia y energía, desarrollo e interpretación de gráficos obtenidos en programa informático. Esto genera el desarrollo de un modelo de interpretación de la realidad basado en su propia experiencia experimental y la aplicación de la teoría abordada en espacios curriculares anteriores desde primer año.

Llevar a cabo balances de materia y energía mediante el uso de planillas de cálculo en forma sistemática y progresiva permite tomar conciencia de las implicancias del diseño. Cada grupo puede proponer un programa de diseño con distintas características. En el final de esta etapa el horno adquiere las dimensiones físicas y por consiguiente una realidad intelectual. Por ello se considera que la propuesta contribuye al desarrollo de competencias que abarcan los distintos saberes propuestos.

La experiencia bajo un enfoque centrado en la y el estudiante, contribuyó al desarrollo de capacidades como la interpersonal, la reflexión y la comprensión, esto basado en los resultados obtenidos en la autoevaluación digital aplicada donde se dio espacio a las sensaciones e ideas surgidas durante la experiencia, enfocándose en lo que iba aprendiendo en términos personales y grupales. Algunas de las opiniones fueron:

“Desde mi perspectiva, fue una oportunidad para aprender y experimentar los principios científicos en acción. Me sentí desafiada y motivada a superar obstáculos ... La diversidad de perspectivas en el grupo enriqueció la experiencia.”

“Me gusto que tuviéramos que encontrar como encajaban las cosas, tener siempre los equipos armados y los instrumentales sobre mesadas dispuestos para trabajar suele generar comodidad que en el ámbito laboral no se da.”

“Me gustó notar la importancia que se le dio a todas nuestras opiniones y detectar la diversidad de interpretaciones y soluciones que se dan en un grupo al ser todas diferentes.”

Asimismo, se detectó que la propuesta no tiene precedentes similares dentro del currículo de la carrera. Estas metodologías activas se aplican muy poco en los espacios curriculares previos, por lo que el estudiantado se ve desafiado y motivado, pero a la vez solicita algunas

características de una propuesta cerrada y dirigida. A modo de ejemplo se comparten las siguientes reflexiones:

“Sugiero proporcionar instrucciones paso a paso claras y precisas para cada etapa del experimento.”

“Al comienzo fue complicado asumir un rol más activo que el que siempre hemos tenido en los laboratorios de materias anteriores, ayuda a perder el miedo a hacer las cosas mal y me ayudó a sentir confianza en el trabajo grupal”

Por último, frente a la pregunta si el horno diseñado puede utilizarse con otros sólidos se despegó la etapa del uso del programa como simulador donde se trabaja con el caudal del sólido y gas y las temperaturas como variables de diseño para adaptar el horno diseñado a los nuevos requerimientos de datos experimentales correspondientes a otro sólido. De acuerdo con los criterios de evaluación de ventajas del uso de una simulación como recurso educativo enunciadas por Martín y Prieto (2014), el uso del programa como simulador permite la interacción a través de varias variables de significancia que generan una respuesta que puede ser evaluada; facilita el aprendizaje en una situación que de otra manera demandaría disponibilidad y gastos de recursos y requeriría tiempo de encuentro presencial; permite procesos de aprendizaje por descubrimiento estimulando la participación activa de las/los estudiantes; y por último resulta una estrategia de aprendizaje innovadora y motivadora que aumenta el grado de interés en los temas de la asignatura de una manera lúdica.

Referencia bibliográfica

- Confedi, L. R. (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina*. Aprobado por la Asamblea del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina, Rosario, 1.
- Jofré, A., Ortiz, E. y Sepúlveda, G. (2019). Caracterización de sistemas materiales con enfoque por competencias: Introducción a fenómenos de superficie y transporte En: Cukierman, G. y Kalocai, C. *El enfoque por competencias en las ciencias básicas: casos y ejemplos en educación en Ingeniería*. Editorial Edutecne.
- Lapasta, L. y Menconi, F. (2017). *Propuesta didáctica de Ciencias Naturales*. Taller de Tesis I. Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Martín, A. C. U., y Prieto, M. D. S. C. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica.

- EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (47), a266-a266.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2014.47.75>
- Mastache, A. (2017). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ocón J. y Tojo G. (1982). *Problemas de Ingeniería Química*. Tomo II. Madrid: Editorial Aguilar.
- Osorio, P., Ángel, M. y Franco, A. (2012). El uso de simuladores educativos para el desarrollo de competencias en la formación universitaria de pregrado. *Revista Q*, 7(13), 1-23. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6775>
- Raviolo, A., y Farré, A. S. (2017). ¿Cómo nos pueden ayudar las simulaciones en el tema ácido-base? Detección de problemas de aprendizaje y posibles secuencias de enseñanza. *Educación en la Química en Línea*, 23 (1 y 2), 27-41.
- Tunning P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Varela, M. e Ivanchuk, S. (2010). *Enseñar y aprender estratégicamente en las clases de ciencias*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.

Herramientas de la teoría de juegos para fomentar la cooperación en el nivel inicial y primario

Eliana Perona
ISFD Esc. Normal Sup. Gral. San Martín
Universidad Nacional de San Juan

Flavia Zalazar
Alicia Giménez
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

Con la presente propuesta pretendemos dar a conocer algunas de las herramientas que ofrece la Teoría de Juegos, y cómo aplicarlas para desarrollar hábitos que aporten a la resolución pacífica de conflictos a través de la cooperación. Orientamos este trabajo particularmente al nivel primario e inicial, otorgando, por medio de la formación de sus docentes, el desafío de ofrecer herramientas cognitivas y desarrollar, como expresa Goleman (1998), competencias blandas que son rasgos de personalidad, habilidades socioemocionales, de comunicación, lenguaje y hábitos que moldean los vínculos que los individuos establecen con otras personas y, de esta manera, actuar de modo crítico, creativo, cooperativo y responsable frente a la información y sus usos para la construcción de conocimientos socialmente válidos.

Cabe destacar que no existen evidencias empíricas de la aplicación de la Teoría de Juegos en estos niveles educativos, pero sí hemos realizado experiencias en educación secundaria, por lo que vemos viable y de gran riqueza, su implementación en este nivel, ya que esto haría cambios de hábitos desde temprana edad.

Con nuestra propuesta pretendemos abordar conceptos de Teoría de Juegos en los niveles básicos de la educación con el fin de promover el trabajo cooperativo bajo la resolución de conflictos. Esto trata de fomentar que dos o más personas intenten resolver un problema compartiendo significados y tomando en consideración el esfuerzo y las estrategias que utilizan. Esta perspectiva subraya las ventajas de la cooperación frente a la confrontación o resolución individual.

Este trabajo se encuentra enmarcado dentro del proyecto de investigación denominado “*Análisis de datos, Teoría de juegos y Ecuaciones diferenciales como herramientas de Matemática Aplicada*” desarrollado en el departamento de Matemática de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA), de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), cuyo objetivo es investigar y profundizar temas en el área de Teoría de Juegos, difundiendo tal teoría, sus aplicaciones y articulación con la educación matemática.

Desarrollo

Es esencial que la escuela de hoy genere condiciones básicas que aseguren tanto el desarrollo de las riquezas personales como las actitudes solidarias, pluralistas y democráticas.

El objetivo de esta propuesta educativa es concientizar sobre la importancia de desarrollar el pensamiento estratégico, la toma de decisiones y por ende, incorporar contenidos que permitan desarrollar estas capacidades.

El juego es una estrategia pedagógica que promueve múltiples aprendizajes y le permite al niño conocer, investigar, experimentar y descubrir su contexto de una manera amigable y lúdica. Estamos convencidos que promover el trabajo cooperativo bajo la resolución de problemas, aporta significativamente al desarrollo de estos aprendizajes. Para ello ofrecemos actividades para implementar en el aula, usando conceptos y fundamentos de la Teoría de Juegos.

Entendemos que el aprendizaje cooperativo se define como el uso didáctico de equipos reducidos de trabajo para aumentar la interacción entre los estudiantes, con el objetivo de que cada uno de ellos aprenda al máximo de sus capacidades, y también aprenda a trabajar en equipo (Pujolás, 2008). Dicho aprendizaje existe cuando el alumnado trabaja de manera conjunta para lograr objetivos comunes, con dos responsabilidades: aprender y asegurarse de que todos los miembros del equipo aprenden (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Johnson y Johnson (1999) distinguen cinco elementos esenciales para el trabajo cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y autorregulación grupal.

Es por ello que, como establecen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) Primer Ciclo de la Educación Primaria, con esta propuesta pretendemos y entendemos que los docentes propiciarán espacios en los que los estudiantes puedan trabajar de manera cooperativa. Esto es posible desde los aportes que se desarrollan en Matemática, pues “se ha comprobado que el desarrollo de proyectos y actividades en grupos pequeños favorece la socialización y el desarrollo intelectual y moral de los niños”.

Es conocido que la Matemática y su enseñanza, constituye de por sí un núcleo problemático en la escuela primaria, y de ella depende de manera muy fuerte la construcción del éxito o del fracaso escolar de muchos niños de nuestro país. Por eso adquiere vital importancia centrarse en las cuestiones que se entrecruzan de manera muy particular entre contenidos y la actualización matemática con problemas centrales y concretos de la enseñanza.

Cuando los estudiantes son desafiados a resolver problemas deben pensar, porque en un problema la estrategia de solución no resulta obvia de forma inmediata. Y cuando trabajan en equipo, combinan esfuerzos e ideas y se motivan en conjunto, para encontrar la mejor solución posible. En la actualidad, donde, como humanidad nos encontramos frente a problemas sin precedentes en su magnitud, es cuanto más evidente se ha manifestado la necesidad de resolver situaciones en concierto y cooperación con los demás, combinando esfuerzos e ideas. Cuando abordamos la resolución de problemas desde el aula, estamos fomentando el desarrollo de una de las competencias clave para el presente y para el futuro de los niños.

Aún no contamos con avances realizados en este nivel educativo usando Teoría de Juegos. Dentro del proyecto de investigación está en proceso de ejecución un Taller interinstitucional destinado a los docentes de diferentes niveles y modalidades, en especial de nivel primario e inicial, estudiantes de la carrera Profesorado de Matemática del Departamento de Matemática de la FFHA de la UNSJ, profesores del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Escuela Normal Superior “Gral. San Martín, psicólogos, psicopedagogos y público en general. Este taller (el cual cuenta con resolución ministerial), se desarrollará durante los meses de julio y agosto del año 2025.

Nos parece oportuno llevar a cabo este tipo de formación ya que las escuelas conformadoras que trabajan con el ISFD han planteado la necesidad de promover en el aula la resolución de problemas involucrando distintas habilidades y destrezas cognitivas, colaborativas y creativas.

A continuación, un resumen de esta rama de la matemática y de la metodología del taller.

La Teoría de Juegos diseña modelos matemáticos para analizar situaciones de conflicto y cooperación, entre dos o más agentes (personas, empresas, países, etc.), que toman decisiones con el fin de maximizar sus beneficios, y predecir cuál será el resultado cierto o posible.

Como ejemplos característicos pueden citarse:

- Conflictos militares.
- Modelos de evolución biológica.
- Campañas políticas.
- Campañas de publicidad.
- Modelos para la distribución de médicos residentes a hospitales.

Además, se plantearán en el taller, dos aplicaciones de la Teoría de Juegos para el nivel primario:

- ¿Quién come más?
- Juego de fracciones.

Constará de cuatro encuentros teóricos prácticos y un encuentro evaluativo, en los cuales se pondrá a los participantes en un rol activo donde se aspira a que desarrolle el pensamiento estratégico basándose en los modelos de la Teoría de Juegos como son los juegos cooperativos.

En el primer encuentro se comenzará con una presentación de los integrantes del equipo y los objetivos del taller. A continuación, se visualizarán videos como actividad disparadora para introducir la Teoría de Juegos, también se mostrarán definiciones y sus aplicaciones en la vida real.

En el segundo encuentro, se continuará con las aplicaciones para el nivel primario tales como:

- El Tangram.
- El dilema del prisionero.
- La tragedia de los comunes.

En el tercer encuentro se trabajará el concepto del Equilibrio de Nash, una de las aplicaciones más destacadas dentro de la Teoría de Juegos. Conjuntamente se mostrarán ejemplos de este en situaciones escolares dentro de una institución.

El cuarto encuentro será virtual sincrónico donde se consultará sobre la presentación final que deberán exhibir los participantes del taller.

En el último encuentro, se expondrán los trabajos grupales.

Con esta propuesta procuramos dar respuestas a algunas de las necesidades expresadas por las escuelas coformadoras, capacitando a la comunidad educativa en nociones básicas de la Teoría de Juegos y en las técnicas empleadas en esta teoría para el desarrollo del pensamiento estratégico y la toma de decisiones con el fin de desarrollar este tipo de razonamientos, en particular la capacidad de resolución de problemas.

Nuestro propósito central es contribuir con la ampliación de los conocimientos considerados básicos para ser enseñados por la escuela, acorde con la nueva fisonomía de la sociedad. Partimos, entonces, de la convicción de que es necesario ampliar la diversidad de saberes y promover el trabajo cooperativo.

En este camino iniciado, buscamos generar una armonía entre saberes universales y saberes sociales contruidos en marcos de diversidad socio-cultural.

Es esencial que la escuela de hoy genere condiciones básicas que aseguren tanto el desarrollo de las riquezas personales como las actitudes solidarias, cooperativas, pluralistas y democráticas.

Espejel López, M & Góngora Coronado, E (2017), indican que la violencia es uno de los principales problemas de la sociedad actual, que se refleja principalmente en la

vida escolar. Morales García (2012) expresa la falta e insuficiente cooperación, motivación e integración por parte de los niños para mejorar su socialización.

Conociendo esta problemática y teniendo herramientas que cambiarían esto, es nuestro punto de partida para colaborar con el desarrollo de la alfabetización social y fomento de las habilidades sociales, ya que una forma muy práctica para apropiarlas es a través del juego en la infancia.

El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más, que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, debemos enseñarles tan sistemáticamente como les enseñamos los demás contenidos curriculares. Para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo es muy importante que formen equipos de trabajo estables durante un tiempo considerable. (Pujolàs, 2008).

Uno de los objetivos principales de la Teoría de Juegos consiste en brindar técnicas para escoger la mejor estrategia posible para resolver un conflicto de la vida cotidiana basada en la cooperación y el respeto por los acuerdos, sin la necesidad de recurrir a mentiras o especulaciones. Además, contempla el manejo de las emociones, que, según la Neurociencia, es el mayor condicionamiento para la toma de decisiones (Femenía, 2019).

Formalizada en tiempos de la Guerra Fría, esta teoría ha experimentado un vertiginoso crecimiento en los últimos años. Esto se debe, primordialmente, a que sus aplicaciones permiten hacer frente a los períodos de turbulencias y de cambios drásticos que se viven a nivel planetario, y del cual la Educación no resulta ajena.

Conclusiones

Detenerse en la enseñanza de la Matemática y en la formación docente es una necesidad imperiosa para poder explorar cuáles son aquellas cuestiones que se ponen en juego en la formación y que permiten iluminar las decisiones a la hora de pensar en el diseño de intervenciones en las clases.

Aprender Matemática está estrechamente ligado a la resolución de problemas y, en el taller propuesto, estarán presentes las formas propias de la disciplina para representar, definir y comunicar procedimientos y resultados tanto en forma oral como escrita, realizado en el marco de un trabajo colaborativo entre pares, y con el docente.

La resolución de un conflicto considerando la cooperación y el ponerse en el lugar del otro, es sin duda una llave para el aprendizaje integral de los estudiantes. Involucra todo lo que los niños saben de una situación, así como lo que pueden observar en ella, y los insta a probar soluciones que les hacen pensar, asumiendo riesgos, así

como procesos metacognitivos para comprobar resultados y reflexionar sobre lo realizado.

Las políticas de integración del sistema formador, establecen que la articulación entre los ISFD y las universidades, sean consideradas no solo en su calidad de instituciones formadoras de docentes, sino como instituciones de producción científica y académica.

Lo que se pretende es generar líneas de articulación con las universidades que, por un lado, complementen y fortalezcan el trabajo de los ISFD en la capacitación de los docentes, poniéndolos en contacto con actividades que fortalezcan el trabajo colaborativo y el desarrollo de estrategias de juego para la resolución de problemas.

Nuestro objetivo es transmitir a los docentes y estudiantes, que ante situaciones de conflicto, es importante desarrollar el pensamiento estratégico y la toma de decisión y que, para ello, debemos incorporar contenidos que permitan desarrollar tal pensamiento. Estamos convencidos que una manera muy eficiente de lograrlo es a través de la Teoría de Juegos.

Las herramientas matemáticas que provienen de esta ciencia resultan apropiadas para enseñar a tomar decisiones teniendo una mirada global y consciente de las consecuencias cuando se interactúa con terceros, contribuyendo con ello a refinar el pensamiento estratégico. Su estudio involucra conceptos matemáticos, incorporando contenidos que fomentan: el desarrollo de la capacidad crítica, el razonamiento, la resolución de conflictos mediante la cooperación, la capacidad de argumentar, de negociar y de saber ponerse en el lugar del otro.

Referencia bibliográfica

- Antequera Guerra, A. y Espinel Febles, M. (2003). Decisiones estratégicas y de cooperación desde las matemáticas. *Números, Revista de la didáctica de las matemáticas*. (Vol. 53, p.p 15-26). España.
- Bishop, A. J. (2008). El papel de los juegos en Educación Matemática. En D. Bañeres (Coord.), *El juego como estrategia didáctica* (pp. 23-34). Barcelona, España.
- Bueno-Larraz, B; Prieto-Martínez, L. F; Sánchez-Cauce, R. y Soto-Varela, R. (2016). Un taller sobre Teoría de Juegos. *La Gaceta de la RSME. Matemáticas en las aulas de Secundaria*, Vol. 19, Núm. 3, Págs. 629–646. https://www.researchgate.net/publication/341910518_Un_taller_sobre_Teoria_de_Juegos.
- Espejel López, M & Góngora Coronado, E (2017). *Conducta prosocial. Propuesta de una intervención a través del cuento y el juego cooperativo*. Universidad Autónoma de Yucatán. México.

- Femenía, D. (2019) *EstratégicaMENTE todos ganan*. Ed. Autores de Argentina. San Juan. Argentina.
- Giraldo J. (2005) *Juegos cooperativos: jugar para que todos ganen*. Primera edición. Ed. Océano. Madrid. España.
- Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence (1era. edición ed.). Kairos S.A. [efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf]
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004) *Juegos en Matemática para EGB 1, 2 y 3. El juego como recurso para aprender*. Material para docentes. Primera Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019) *Propuestas de juego y actividades lúdicas para la Educación Domiciliaria y Hospitalaria: documento de apoyo para los docentes en su tarea de educar*. Primera Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Pere Pujolàs. (2008). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 170.
- Ribosa, J. y Durán, D. (2017). Cooperación, juego y matemáticas: análisis de la aplicación del Tridío Cooperativo con el alumnado de primaria. *PNA*, 11(3), 205-231.

Entre las Lógicas Emancipatorias, las Lógicas Condenatorias y la necesidad de la Geopedagogía

Mónica Sonia Chacoma
Universidad Nacional de San Juan
Universidad Nacional de Salta
Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino
Comunidad Guarpe Cacique Colchagual

Natalia Isabel Varas
Universidad Católica de Cuyo
Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias Médicas
ISFD Escuela Normal Superior Gral. San Martín

Introducción: Iniciando travesías

El presente artículo tiene como objetivo pensar y poner en tensión sólo dos lógicas, entre otras tantas, que subyacen en los territorios y procesos educativos escolares y a las que hemos dado en llamar *lógicas emancipatorias y condenatorias*.¹¹³

Las primeras sitúan a los sujetos en territorios de derechos, lo cual les permite posicionarse óptimamente en la estructura social, situación esta que posibilita la adquisición de capitales educativos, culturales, sociales y económicos. Esto último trae como resultado trayectorias educativas *exitosas*. En lo que respecta a las segundas lógicas, estas se objetivan, *toman cuerpo* en repitencias, ausencias, abandonos, violencias, medicalización, tardanzas, escaso conocimientos, exiguas habilidades sociales, entre otras. Situaciones éstas que ubican a los sujetos, compulsiva o persuasivamente, en territorios de relegación.

Ambas lógicas actúan, tienen un dinamismo tácito que sostienen, desde las *sombras*, formas desiguales de transitar los territorios educativos formales, donde se aprende y se enseña, trayendo consigo *consecuencias de arrastre*. Estas últimas, en el caso de lógicas condenatorias, se entienden la retracción, de algunos sectores sociales, de los derechos plenos a aprender, haciéndose extensivo también en un futuro, no muy lejano, para el ejercicio de una ciudadanía real (Varas, N. y Chacoma, M. 2023). Reflejo de ello es el “Informe Nacional de Indicadores Educativos. Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina” (2022) donde se registra que en la población escolar¹¹⁴

¹¹³ Categoría construida, por las autoras del artículo de la lectura realizada de la información emergente del trabajo territorial.

¹¹⁴ Se indagó en la página <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/indicadores> perteneciente al Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación, Información y Evaluación Educativa para fortalecer registros 2024 y dicho lugar está en reparación para todos los Niveles Educativos.

(...) el 54% de niños y niñas y adolescentes de 0 a 14 años son pobres por ingresos y el 17% indigentes en 2021. Mientras que para 2017-2021 de los indicadores para esta población también marca un agravamiento que es de 11 puntos porcentuales en la pobreza como resultado de la crisis económica desatada en 2018 y la pandemia posterior” (p. 2).

Esto se traduce en las pruebas aprender 2023 para niños y niñas de 6to grado que

(...) los niveles de desempeño en Lengua según NSE. A nivel general, se observa que la concentración de estudiantes en los niveles Por debajo del nivel básico y Básico es menor a medida que aumenta el NSE y, complementariamente, aumentan los porcentajes de los niveles Satisfactorio y Avanzado. En el NSE Bajo la mitad de los estudiantes se ubican entre los niveles Por debajo del nivel básico y Básico, en el NSE Medio pasa a ser un tercio, y en el NSE Alto representan menos de un quinto del total. Contrariamente, en el NSE Alto casi la mitad de los estudiantes se concentra en el nivel Avanzado, triplicando el valor registrado en el NSE Bajo” (p.34).

Mientras que para el área de matemática

“a mayor NSE, más estudiantes en los niveles Satisfactorio y Avanzado. Entre quienes tienen NSE Bajo, aproximadamente el 60% se ubica en los niveles Por debajo del nivel básico y Básico, duplicando el valor registrado en estos niveles de desempeño entre quienes presentan NSE Alto”. (p.34).

En cuanto al Informe nacional de las Pruebas Aprender (2022) para Nivel Secundario los resultados sobre el Análisis en cuanto a los logros de aprendizaje y sus condiciones en el país, quienes sostienen que en dos áreas troncales como en matemática y lengua se observan cambios.

“Los resultados revelan un ligero deterioro en los aprendizajes de Lengua, en relación con el operativo realizado en el 2019, y un detrimento más acentuado en Matemática” (pág. 5).

Resultados que están relacionados con el Nivel Socio Económico de procedencia

“se percibe, como en ediciones anteriores de Aprender, que el desempeño en los aprendizajes mejora con el origen social: el 41,4% de estudiantes de NSE Bajo, el 59,3% de NSE Medio y el 74,9% de

NSE Alto se ubican en los niveles superiores de desempeño (Satisfactorio y Avanzado). Entre 2019 y 2022 se percibe un deterioro en los aprendizajes de estudiantes de NSE Medio y Alto, dado que aumentó el porcentaje que se ubica en los niveles de desempeño Por debajo del nivel básico y Básico: en un 4,5% para NSE Medio y un 4,8% para NSE Alto”.

En cuanto a los resultados del área de Matemática,

“En 2019, el 71,4% se encontraba en los niveles de menor desempeño (Por debajo del nivel básico y Básico), mientras que en 2022 esa proporción aumentó al 82,4%. Al analizar los resultados según NSE, también se percibe que el desempeño muestra mejoras según el origen social. Si bien el porcentaje de estudiantes en los niveles de mayor desempeño (Satisfactorio y Avanzado) es levemente baja para todos los segmentos sociales, alcanza el 6,3% de las y los estudiantes de NSE Bajo, el 16,8% de NSE Medio y el 39,8% de NSE Alto.

Este reporte¹¹⁵ viene acompañado por un análisis estadístico de factores asociados al desempeño. Dentro de estos determinantes se destacan: el nivel socioeconómico de las y los estudiantes, la educación de los progenitores, la tenencia de libros en el hogar, y el acceso a recursos tecnológicos e informáticos. Estos resultados ameritan pensar, con detenimiento, y poner nombre a las condiciones obstructoras que atraviesan los procesos educativos escolares, no sin antes haber ya atravesado la vida de los sujetos que asisten a los mismos.

Entre estas condiciones se ubican el ingreso temprano al mundo del trabajo precarizado, el cartoneo, actividades rurales o en talleres mecánicos, la mendicidad, el cuidado de hermanos y abuelos para que sus padres puedan trabajar, lo que implica también el desarrollo de actividades domésticas como preparar las comidas diarias, cuidado de los animales y limpieza de la residencia. Situación a la cual se le debe agregar el lugar de ubicación de la vivienda donde el transporte público es escaso y, a veces, imposible de pagar todo el mes. Es en este marco donde el interjuegos de tres dimensiones se hacen presentes para el ingreso, permanencia y terminalidad de los estudios escolares (nivel primario y secundario);ellos son: el *capital educativo familiar*(quien otorga el sentido y significado sobre el estudiar como aquellos elementos y formas alfabetizadoras pre-escolarizadas), las *condiciones materiales de existencia* (acceso a bienes como la vivienda, alimentación, recreación lo que otorga la tranquilidad

¹¹⁵ Se citan, por extensión solo estos datos como referencia. Se cuenta con un estudio exhaustivo de los procesos de registro.

de encontrarse con el conocimiento de manera real y concreta de manera placentera) y *de tiempo* (quien sostiene y coadyuva a gestionar los procesos para estudiar).

Desconocer el interjuegos de éstas tres dimensiones trae como consecuencias que los procesos de enseñanza y aprendizajes, por parte de las instituciones educativas, y organismos decisores políticamente, queden suspendidos a expresiones de: “*hacer cómo que, para que*” aprendan, sin aprender. Esto se observa en los registros numéricos que vienen a fortalecer la lectura quieta y agónica de que los y las estudiantes “*no quieren aprender*”, “*no les da la cabeza*”, “*la familia es así*”, entre otras expresiones acrílicas y anquilosadas no sólo de quienes están en la escuela sino también de la familia y comunidad de pertenencia.

Ante lo planteado, emerge la necesidad de pensar la vinculación entre teoría, territorio y sujeto, al amparo de una *metodología horizontal*. Esta permite el conocimiento poner en diálogo escenarios micros y macros, poniendo en valor los sentidos que sustentan las subjetividades y corporeidades en situación. El abordaje muestral se realizó en San Juan a docentes de nivel primario y secundario, tutores/as de estudiantes y estudiantes, de instituciones educativas.

Las preguntas que guiaron nuestro trabajo son:

¿Qué tipo de relación subyace entre las lógicas impuestas por el Sistema Educativo y el origen socio-cultural de procedencia de los estudiantes de nivel primario y medio? ¿Cuáles son los sentidos y significados construidos en los procesos de escolarización de nivel primario y medio y su incidencia o vinculación para la continuidad o abandono de los procesos metódicos y formales de alfabetización?

¿Cómo comprendemos los territorios educativos desde los sentidos de pertenencia o adscripción y ajenidad o descripción en las voces de los sujetos implicados y la posibilidad de una Geopedagogía?

Decisiones Teóricas: Mapeando conceptos, trazando núcleos temáticos

Nuestro mapa de ruta teórico se entrelaza con las siguientes categorías: territorio educativo, procesos de enseñanza y de aprendizajes, lógicas emancipatorias o condenatorias, trayectorias educativas “exitosas”, consecuencias de arrastre: re-tracción del derecho a aprender, ciudadanía plena.

Territorio educativo

El territorio, desde una perspectiva sociológica y geográfica, puede comprenderse como

“(…) zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente de recursos, como área geopolíticamente estratégica, como límite

político; pero también como paisaje, como belleza natural, como entorno ecológico, como objeto de apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva y, en fin, como un geo-símbolo” (Ramírez Velázquez y López Levi, 2015 p. 147).

Cabe destacar que en un mismo territorio se pueden dar tres procesos tales como el de des-territorialización quien hace referencia al desarraigo de las poblaciones y de las cosas, con grandes consecuencias sociales, psicológicas y políticas. El territorio deja de ser importante, pierde sentido, valor; se rompen los vínculos comunitarios con los lugares; con todo lo que ello implica (lugares, calles, instituciones públicas, entre otras). En contraposición a esto ubicamos el proceso de re-territorialización quien definimos como el intento de recomposición y recuperación del territorio. Implica re-significarlo.

En sintonía con lo anteriormente planteado, entendemos por territorio educativo el espacio físico, social y cultural, como así también económico, político e histórico donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Abarca no sólo las instituciones formales como escuelas, sino también los espacios no formales como bibliotecas, museos, centros comunitarios, centros barriales, uniones vecinales, calles, clubes deportivos, iglesia, entre otros, y el entorno virtual. Es un lugar dinámico y complejo donde interactúan actores fundantes de la educación escolares, tales como: estudiantes, docentes, familias, comunidad, sociedad y uno de los actores más importantes, el Estado. La interacción entre éstos, construye y enseñan conocimientos, valores y prácticas sociales, válidas y valiosas socioculturalmente.

He aquí entonces donde entendemos que el territorio educativo debe ser concebido como un lugar inclusivo, equitativo y democrático, donde se garantice el acceso a la educación de calidad para todos y todas, respetando la diversidad y las diversidades, fomentando su capacidad crítica, creativa y transformadora.

El territorio educativo, en su vinculación con el contexto, enriquece o no los procesos educativos, promoviendo o no el diálogo, la colaboración y la construcción colectiva del conocimiento.

-Procesos de enseñanza y de aprendizajes

La educación es un “un proceso especial de formación de la persona social”, dado por la comunicación de contenidos culturales, de un educador a un educando (relación educativa), con vistas al logro de un objetivo o un fin determinado” (Brígido, 2006 p.84). Esta tiene como objetivo la transformación de la “persona social” en una dirección determinada la que fijan los fines definidos por el sistema educativo; enseñar, comunicar los contenidos culturales a las generaciones más jóvenes, aprenderlos. Es

en esta sintonía que podemos decir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje constituyen dos aspectos inseparables de los procesos educativos, intrínsecamente vinculados y recíprocamente influyentes.

Entonces, la enseñanza concebida como la acción transmisora de la cultura, es intencional y planificada, “ajustada” a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje individuales de cada estudiante. El aprendizaje, por su parte, es un proceso activo y constructivo mediante el cual el estudiante asimila el conocimiento, lo incorpora a sus estructuras mentales y familiares y lo aplica en diversos contextos.

Para que estos procesos resulten eficaces, se requiere la creación de un entorno favorable que estimule la motivación, la participación activa, la colaboración y el pensamiento crítico. El docente ha de desempeñar el rol de mediador y facilitador, proporcionando apoyo y retroalimentación oportuna, mientras que el estudiante es el protagonista en la construcción del conocimiento.

Adicionalmente, resulta esencial reconocer la diversidad presente en el aula y atender a las necesidades educativas específicas de cada estudiante, promoviendo así la inclusión y la equidad. La tecnología educativa puede erigirse como una herramienta valiosa para personalizar el aprendizaje y ofrecer oportunidades de aprendizaje flexibles y accesibles para todos los individuos.

-Lógicas emancipatorias o condenatorias

Cuando se refiere aquí el término lógicas, se refiere a los sentidos, significados, prejuicios, valoraciones, percepciones que son construidos por una multiplicidad de situaciones en los sujetos, en las instituciones, en el Estado; son las motivaciones, las intenciones que llevan a actuar de determinada manera. Estas lógicas circulan de manera y forma subyacente en todas las acciones socioculturales, económicas y políticas a nivel macro y son imperceptibles, pero tienen fuerza “sostenedora y reproductora” de las estructuras sociales.

Entendemos por lógicas emancipatorias, aquellas que promueven la ampliación y liberación de estructuras socioculturales opresivas o restrictivas aprendidas por su fuerza y posibilidades de “Ser”. Esto implica la valoración de la autonomía, las libertades e igualdades, los derechos y las obligaciones. Estas, incentivan la autodeterminación y participación activa; habilitan maneras de Ser, Hacer y Estar. Restituyen el poder a los sujetos periférico¹¹⁶ por el sistema promoviendo justicia social verdadera, partiendo del reconocimiento total y no parcial de las otredades en el aula.

¹¹⁶ Sujeto periférico (...) narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados por otro (...) no ocupó un posicionamiento en el orden de la producción, quedó excluido del proceso de construcción social de la realidad y de la producción social de los discursos. Esta exclusión constituyó una especie de otredad incapacitada de tener una voz aceptada o simplemente escuchada. Esta voz debió permanecer en silencio” (Sosa, 2009 p.360).

-Lógicas Condenatorias

Estas lógicas entendemos son las que circulan también de manera subyacente sosteniendo y reproduciendo una jerarquización desigual de los sujetos en la estructura social. Su esencia es el poder, vigilancia y control social, de formas espurias, tácitas y camufladas, no provocan aversión ya que actúan inconscientemente o subrepticamente.

Son punitivas y se somatizan a modo de culpabilizaciones, criminalizando los comportamientos desviados o disidentes, terminando por legitimar la exclusión social, el racismo y la discriminación. Actúan como dispositivos que mantienen los estatus, las diferencias y las desigualdades construidas socio-históricamente.

-Trayectorias educativas “exitosas”

Las trayectorias educativas exitosas, son el resultado de una ubicación sociocultural, económica y política que permite un “transitar” por el sistema educativo de manera cómoda, holgada y tranquila. Aquí las condiciones de existencia están satisfechas, el avance educativo es visto como un logro personal, un mérito individual. Desde una perspectiva meritocrática, son aquellas en las que los estudiantes, a través de su esfuerzo, dedicación y habilidades, logran avanzar y alcanzar altos niveles de rendimiento académico, independientemente de su origen social, económico o cultural.

-Consecuencias de arrastre: re-tracción del derecho a aprender

Las consecuencias de arrastre, hace referencia a que se es un sujeto construido que trae consigo condicionantes que condicionan el aprendizaje, pero con ello también su derecho. Así es como se construye la creencia de que, a veces, se tiene o no derecho de aprender y con ello, más tarde, la capacidad de saber, de comprender, de hacer. Se aprende, entonces, un lugar con o sin derecho a aprender.

La re-tracción del derecho a aprender no implica estar marginado o excluido socialmente del participar de actos educativos de calidad, sino es estar expulsado socialmente de dicho derecho; es decir ser “un desaparecido de los escenarios públicos y de intercambio. Perdió visibilidad, nombre, palabra, ha ingresado en un universo de indiferencia, transita una sociedad que parece no esperar nada de ellos” (Duschatzky, 2007 p. 12). Situación esta que, de no atenderse, genera un efecto dominó que afecta a múltiples aspectos de la vida social y económica. El acceso a una educación de calidad es un derecho que debe ser garantizado no solo por marcos normativos, sino por toda la sociedad; de no ser posible esto se convierte en un privilegio cada vez más esquivo, perpetuando desigualdades y limitando oportunidades.

-Ciudadanía plena

La ciudadanía plena conlleva la participación activa y responsable de todos los sujetos en la esfera pública, fundamentada en derechos y obligaciones cívicas. Dicha participación exige el acceso equitativo a derechos y oportunidades, la valoración de la diversidad, la inclusión, la solidaridad, la búsqueda del bienestar colectivo y el cumplimiento de los deberes cívicos. Su construcción se logra mediante la educación, la participación ciudadana y el fortalecimiento de las instituciones democráticas. El ejercicio de una ciudadanía plena permite leer concienzudamente los procesos políticos y las decisiones económicas que trasvasan la vida cotidiana y del Estado.

-Estructura Social

Desde una mirada estructural, Giddens sostiene que las sociedades no operan al azar. Las acciones cotidianas de las personas están guiadas por un entramado de normas, roles y vínculos sociales que dan forma a la vida colectiva. Cada individuo ocupa un lugar dentro de ese entramado, y sus interacciones contribuyen a mantener el orden y la continuidad del sistema social (Giddens, 1984).

-Geopedagogía

Esta categoría se sustenta en el acercamiento a lo comunitario, signado por una opción de trabajo y aprendizaje, como una opción educativa política y ética emancipadora junto a distintos actores/as territoriales. La geopedagogía “se refiere a las conexiones entre las prácticas pedagógicas de los maestros [y de los estudiantes], la vida de las poblaciones [y de Comunidades], y las condiciones históricas y culturales de los territorios en los cuales trabajan [y se vive]. Más allá de ello, expresa los interrogantes, las problematizaciones y las propuestas que surgen en esa relación” (Unda y Gutiérrez, 2015 p.9). Esta manera de construir conocimientos diversos y adversos, teniendo en cuenta procesos históricos socio-culturales, económicos y políticos en el marco de la geografía, permite superar la posición jerárquica entre conocimientos y saberes, y así plantear una nueva arquitectura, un *punto de formación* más comprometido y *sabedor* de las coordenadas pedagógicas interculturales.

Decisiones Metodológicas: Mapeando relieves, construyendo datos

Para abordar la presente temática la configuración de lógicas Emancipatorias, las lógicas Condenatorias y la necesidad de una Geopedagogía, en contextos educativos de la provincia de San Juan desde 2022 a 2024, se combinó estrategias de dialogicidades situadas transversales. Esto último implica “poner en valor y reconocer la necesidad y pertinencia de una construcción del conocimiento vivenciado, sentido y narrado en primera persona.

Desde una perspectiva metodológica transversal y de encuentro, se destaca el empleo de metodologías plurales y grupales, de allí la importancia de la dialogicidad, en

un tiempo, lugar, situación, pues se incluye a los actores que narran, cuentan y son sustento del análisis.

En esta investigación la metodología es transversal y de encuentro. El eje sobre el cual se cimientan es el diálogo, no como respuestas a un conjunto de preguntas, sino en la posibilidad de que el o los sujetos encuentren la posibilidad de contarse, narrarse propios (Vidales González, 2013).

Las técnicas metodológicas, comprendidas como necesarias fueron: círculo de conversaciones, entrevistas individuales y grupales escritas y habladas, ateneos, conversaciones comunales circulares. El conjunto de pesquisas obtenidas, permitió el mapeo de datos, con relieves distintos de acuerdo a las subjetividades de estudiantes, tutores/as (padres/madres) y docentes en ejercicio.

Adentrarnos en las subjetividades permitió comprender la cartografía social de los sentidos y la toma de posiciones diversas frente a las lógicas circulantes en los procesos educativos escolares.

Análisis: Un esbozo de la cartografía educativa en clave de lógicas emancipatorias o condenatorias

a-Estructura social y situaciones de aprendizajes en contextos de prueba.

Toda sociedad trasciende con un orden particular según procesos históricos que le han dado origen. Esto último, por diversos sucesos, ha construido una jerarquización de posiciones sociales que no son elegidas por los sujetos y desde donde se generan interrelaciones entre el posicionamiento o lugar social, en la estructura social, de los estudiantes y sus experiencias de aprendizaje en contextos de prueba. En esto último se examinan de manera sigilosa, disimulada y eufemizada los modos y formas de aprender y lo que se aprendió. El peso de las dinámicas sociales y culturales de poder, las normas sociales y las percepciones espaciales de estudiantes, docentes, familia, comunidad, sociedad y Estado, inciden en las oportunidades de aprendizaje y los resultados de la evaluación. Esto se observa en el Informe nacional de las Pruebas Aprender, situación pone sobre el tapete la necesidad y la urgencia de comprenderlas desigualdades que develan la vulnerabilidad sociocultural y económica de las poblaciones escolares en los territorios educativos donde se pretende aprender y enseñar hoy; he aquí, entonces, la necesidad de interpelar las afirmaciones, no situadas, circulantes en los distintos “decires” que condenan o emancipan a niños, niñas, adolescentes y jóvenes tras la afirmación de que: “no saben”, “no aprenden”, “no quieren”, “no pueden”.

La escolarización formal fortalece los conocimientos y las habilidades para la alfabetización temprana y avanzada, asegurando el desarrollo de una alfabetización

académica exitosa a lo largo de toda la vida. A esto se suma la posibilidad del ejercicio de una ciudadanía plena. Es aquí donde la relación emergente entre las lógicas impuestas por el Sistema Educativo y el origen socio-cultural de procedencia de los estudiantes de nivel primario y medio, deben comprenderse como situadas y desde allí pensar en la posibilidad de construir un transitar geopedagógico que sea capaz de saltar cualitativamente las *condenas dadas*.

b- Aproximaciones categoriales

A continuación, se exponen algunas categorías analíticas construidas, referenciando solo las lógicas condenatorias, a fin de ajustarnos a la extensión del escrito como artículo.

CATEGORÍA A.

Territorio educativo: La escuela como la posibilidad de Ser y Hacer.

E.1. (Prof. Eliana): “La escuela y el docente pueden mostrar horizontes de posibilidades, pero no más”.

E.2. (Prof. Isabel): “Me provoca una gran tensión entre el desamparo y la esperanza. Uno quiere, pero experimenta la impotencia, la esperanza es amputada por el Sistema y la pobreza”

E.3. (Estudiante): “La escuela me organizó el babyshower y eso me encantó, fue lo mejor de mi secundaria”

E.4. (Madre): “Y la escuela es así. ¿Por lo menos que asistan para que sean algo viste?”

De lo anteriormente citado podemos inferir que la ubicación en la estructura social y en el territorio educativo en el que se ubican éstos actores entrevistados, la realidad vivida es un campo de interpretación de la misma, y desde donde se construye el yo y el nosotros existencial. Aquí el territorio se construye según el sentido que este genera para quienes lo habitan a partir de historias comunes, usos y sentidos. Estos últimos se *levantan* en los territorios que poseen también su historicidad, producto tanto de las subjetividades como las territorialidades donde las lógicas de reciprocidad o no construyen la relación entre cuerpo, subjetividades y territorio. La existencia es una *construcción tejida* colectiva, el territorio es el soporte de esa existencia y la subjetividad es producto de una existencia *existiendo*.

El territorio existencial, es entendido como esa o esas formas de ser y estar, de hacer y practicar la existencia humana develada en las narrativas.

CATEGORÍA B.

Condenados desde siempre.

E.1. (Prof. Eliana): “Hay escuelas donde hasta al docente condenan, no son hospitalarias. Ya están dispuestos así, los que se quedarán y los que podrán seguir, pero volverán para quedarse en la pobreza de donde están”.

E.2. (Prof. Isabel): “El territorio y el sistema educativo no permite ser. Educo en el desamparo absoluto, mis aulas son pobres, igual que mis estudiantes. Mis estudiantes no cuestionan la maternidad temprana, es bien vista, aceptada y deseada”.

E.5. (Estudiante indígena Mara): “Y te sabes que sos (silencio, baja la cabeza y sonríe) pero te da cosa. Parece que no podés ser como los otros. ¿A veces las costumbres nos juegan medio mal viste? Porque bueno no todos hablan así despacito, nos dicen a veces que somos lentos para hablar y pensar. (...) Te voy a decir la posta, aquí lo que nos pesa es el cuerpo, los rasgos, las formas nuestras. Hay que estar en nuestros zapatos, no te dicen nada, pero te marcan clarito quien sos y donde tienes que estar o volver”.

E.4. (Madre): “Lo bueno es que saben escribir y leer. Y si no pueden seguir, ya saben algo. Yo puedo darles eso nada más, y ellos lo saben. Algo es algo”.

En el sistema educativo actual la “condena tácita” y la “condena explícita” que se escucha en los sujetos que atraviesan el campo escolar sigue siendo un tema pendiente a pesar de que se contempla en los marcos legales el derecho y el acceso de todos a los circuitos educativos. Sin embargo, se pone de manifiesto los principales problemas para hacer efectiva la educación como derecho. Los ajenos al sistema saben, experimentan y se sienten extranjeros en los caminos alfabetizadores.

CATEGORÍA C.

Movimientos de re-tracción y arrastre

E.1. (Prof. Eliana): “Yo explico algo y pido que trabajen ahí. No lo pueden hacer en sus hogares. Trabajan, tienen hijos, no tienen los medios. Son muy pobres, no sé como incentivar si están carentes de todo. Tienen mucha carga encima, casi no pueden con su existencia”

E.2. (Prof. Isabel): “Todos los estudiantes tienen una vida difícil. Luchan con mucho y de manera muy desigual. Hay muchas pobreza que cada una tiene su peso. Están ellos y nosotros desamparados”.

E.5. (Mara estudiante indígena): “Yo sé que soy. A mí nadie me pregunta, pero veo rostros. Son amables más por lástima que por respeto de que me merezco, buen trato. Aquí nos miran como incapaces, desde arriba donde vivía antes en el norte también. Mi familia cargó siempre con esta forma de miramiento. Nos miran como poquito. Y todo nos cuesta y mucho. Por nuestras trayectorias escolares desiguales, de trabajo y a eso súmale lo que traen nuestros padres que nos lo dan sin quererlo, pero nos lo dan”.

E.3. (Madre): “Nosotros los pobres tenemos pocas posibilidades y bueno hay que aprovecharlas. Que estudien hasta donde puedan y les dé la cabeza. Aquí hay que trabajar, ayudar a cuidar a los abuelos, los hermanitos cuando no se está trabajando. Todos hacen algo, no pueden solo estudiar”.

Concebir la educación en movimiento parecería reflejar que es un terreno en permanente acomodación. Esta última se configura a partir de tensiones opuestas que moldean el campo y las subjetividades, así es que tenemos escuelas más o menos pobres, más o menos hospitalarias habitadas por sujetos que caminan tensionados por diferentes movimientos. Le hemos denominado movimientos de arrastre a aquellos que son analizados por el mismo sistema escolar, *observados de frente*, donde se acentúa que ellos, los sujetos no avanzan en la escolarización y por lo visto según los diferentes dispositivos evaluativos, tampoco avanzan en los procesos de alfabetización lo cual se atribuye a las condiciones socioeconómicas de existencia o de subsistencia para muchos. Por otro lado, desde una perspectiva horizontal los mismos sujetos se experimentan sujetos y re-traídos a “su propia tierra”. Esta, aquella para quien mira de frente, es su lugar de pertenencia, dónde manejan sus tiempos, sus colores, sus responsabilidades ligadas a una existencia desnuda. Existencia que no parecería ser integrada y por momentos ni siquiera contemplada por el sistema educativo y alfabetizador.

CATEGORÍA D.

¿Por qué emancipar?

E.1. (Prof. Eliana): “Emanciparse? ¿Cómo? Cuando hay mucha pobreza, y se tienen casi nada es muy difícil, no es imposible, pero se sabe que hay condiciones estructurales que a los estudiantes de esta clase no los dejara salir tan fácil. ¿Emanciparse? ¿Cómo? ¿Si necesitan todo?”

E.2. (Prof. Isabel): “Es difícil. Cuando se carece de muchas cosas en todos los sentidos posibles, afectos, acompañamientos familiares, oportunidades de estudio, de trabajo, recreación, ¿emanciparse? No saben esa palabra.”.

E.5. (Mara estudiante indígena): “Antes quería ser y estar como los otros, no pude y no puedo. Ya está, yo sé lo que soy, me lo enseñaron. Se me pasaron esas ganas de ser como los otros. ¿Te dije me discriminaron siempre y (agacha la cabeza y se ríe) quien nace barrigón es al ñudo que lo fajen viste? Pero más si te cuentan de dónde vienes, cómo vienes. No es fácil ser indígena, marrona, pobre, ni lo será tampoco nunca”.

E.4. (Madre): “Yo lo que les enseño es que no falten a la escuela, aprendan. No contesten mal al maestro. Ellos saben. y si quieren aprobar que hagan lo que les dicen. Que no entren en líos por nada. Callados y quietos. Así deben aprender”.

La emancipación parece erigirse como una categoría demandatoria a la existencia de las corporeidades y corporalidades que habitan un territorio distinto al que porta la categoría emancipación; es decir a nosotras investigadoras y docentes. Esto quiere decir que para los sujetos que viven en territorios en situación de relegación, los experimentan, los vivencian como *sus territorios*, por lo que emanciparse es cortar los lazos con ese lugar que los ha visto nacer, crecer, tener hijos/as, y posiblemente en el que culminaron sus vidas, en la mayoría de los casos. Entonces, para éstos sectores emanciparse es *salir de sus territorios vitales* a territorios desconocidos y tal vez no hospitalarios, aún con necesidades materiales de subsistencia no resueltas, lo que implica mayor peligro. Emanciparse ¿para qué? para dejar atrás colores, olores, sentires, tiempos, silencios, familia, historias conocidas, por otros tal vez menos queridos y siempre desconocidos.

Entonces la emancipación no significa lo mismo para educadores/as, madres/padres, estudiantes y docentes; de allí que la *prédica de emanciparse* se vuelve más común en sujetos con ubicaciones holgadas en la estructura social, que en aquellos que no.

Los sentidos aquí se contraponen, no se comprenden, no pueden dialogar; he aquí la importancia de una geopedagogía que rejuvenezca la lectura de las lógicas que subyacen en los niveles escolares hoy y siempre.

Conclusión: Arribando a una estación para continuar el viaje a otras...

Anticipando conclusiones podemos distinguir que el sujeto que asume o internaliza el supuesto de alguna de las lógicas en cuestión, en especial las condenatorias, hace que el sistema prevalezca y por tanto se *descoyunta la articulación* entre la posibilidad y la realidad. Esto implica que asumir las reglas y normas establecidas sin cuestionarlas limita la capacidad de imaginar y crear realidades alternativas.

Por ello consideramos que *descoyuntar la lógica condenatoria* comprendiendo su emergencia (origen) como también su dinamismo (movimiento y transcendencia) nos permitiría desvelar aquellos vestigios epistémicos y socioestructurales que sentencian los procesos de enseñanza y de aprendizaje desigualatorios. La praxis investigativa de esta temática nos permite *deshacer esos nudos* de la imposición tácita de lógicas exitosas o condenatorias.

Por tanto, analizar críticamente cómo se construyen y perpetúan las lógicas que determinan el éxito o el fracaso en el ámbito educativo, nos permitiría identificar y dismantelar las estructuras que generan y mantienen la desigualdad. La investigación

y la práctica educativa transformadora son herramientas fundamentales para desafiar estas lógicas impuestas.

Por otro lado, enfocarse únicamente en los síntomas emergentes a modo de un proceso de somatización, resultado de centralizarse en lo emocional, refuerza la lógica condenatoria. Esto es abordar problemáticas emocionales únicamente desde su manifestación superficial, ignorando las condiciones materiales de existencia, la disponibilidad de tiempo y el capital educativo familiar, lo que perpetuaría las lógicas que condenan al fracaso a aquellos que no se ajustan a los estándares establecidos por las lógicas exitosas.

Se observa también que el acompañamiento de la condena a través de la articulación del origen del docente y del/a estudiante potencia las sentencias del sistema.

Esto sugiere que las experiencias y trayectorias de vida tanto de los docentes como de los estudiantes pueden influir en la reproducción de lógicas condenatorias en el ámbito educativo. Es fundamental analizar cómo estas experiencias y trayectorias interactúan y cómo pueden contribuir a perpetuar la desigualdad en la educación o a permitirnos crear otras trayectorias y modos de ser y estar posibles en el sistema educativo.

Referencia Bibliográfica

- Brígido, A. (2006). *Sociología de la educación*-1a Edición. Editorial Brujas. ISBN: 987-591-030-9. Córdoba, Argentina.
- Chacoma, M. y Varas N. (2023). *Pensar los territorios educativos: entre las lógicas condenatorias o emancipatorias, los desafíos y las resistencias para estar, hacer y ser*. Congreso de EIB, Salta, Argentina.
- Corona Berkin, S. & Kaltmeier, O. (Coords.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* de Vidales González, C. Barcelona, España: Gedisa, p. 268 .
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros Errantes. Experimentaciones Sociales en la Intemperie*. Buenos Aires. Editorial Paidós SAICF.-
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Aprender. Educación Primaria: informe nacional de resultados: análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la provincia de San Juan. (2015). *Diseño Jurisdiccional de Educación Primaria*.

- Ramírez Velázquez, B. y López Levi, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Primera edición, diciembre de 2015 D.R. © 2015 Universidad Nacional Autónoma de México Ciudad Universitaria Coyoacán, 04510 México, D. F. Instituto de Geografía.
- Secretaría de evaluación e información educativa (2022). *Informe nacional de resultados Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*. SERIE DE INFORMES Aprender 2022. Plan de evaluación 2021-2022. Educación Primaria Evaluación Muestral.
- Sosa, Elizabeth (2009). La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras* [online]. 2009, vol.51, n.80, pp.349-372. ISSN 0459-1283.
- Unda, M y Gutiérrez, A. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y nudos*. Vol 4 N.º 39 / julio–diciembre 2015. pp.7-26.

Emociones y aprendizajes en tiempos de Pandemia

F. Georgina Wetten
Myriam E. Rodríguez Manzanares
ISFD Santa María- UCCuyo

Introducción

El presente trabajo se encuadra en los resultados de un proyecto de investigación en el que se exploraron aspectos emocionales de estudiantes y docentes, estrategias de enseñanza y aprendizaje, prácticas implementadas para favorecer la vinculación socioemocional, en contexto de Pandemia por COVID 19. Se realizó en tres instituciones educativas de educación primaria de la provincia de San Juan.

Planteo teórico metodológico

El diseño de investigación corresponde a un enfoque cualitativo de tipo exploratorio- descriptivo.

Las unidades de análisis fueron instituciones educativas, públicas de gestión privada, de nivel primario, en las que desarrollaban sus prácticas de Residencia Pedagógica, estudiantes de 4º año del Profesorado de Educación Primaria.

En relación a la muestra, se trabajó con diversos actores institucionales del segundo ciclo de escuelas de educación primaria (directivos, profesionales de los Equipos Orientación y Apoyo (E.O y A), docentes, estudiantes). La misma se conformó a través de muestreo intencional.

Las dimensiones centrales que se abordaron refirieron a las prácticas para favorecer la vinculación socio-emocional, el conocimiento sobre la influencia de las emociones en el aprendizaje y el reconocimiento de las emociones por los estudiantes en su proceso de aprendizaje en el contexto de pandemia.

Las técnicas de recolección de datos fueron: focus group con estudiantes y entrevistas en profundidad a directivos, docentes y profesionales del Equipo de Orientación y Apoyo.

Se utilizó como estrategia la triangulación metodológica, ya que permitió abordar de manera más completa la compleja trama de los fenómenos educativos (Bravin y Pievi, 2008).

Resultados

En el presente estudio se consideraron tres momentos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de Pandemia por COVID 19. El primero, desde marzo a diciembre de 2020, durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

(ASPO). El segundo, de marzo a septiembre de 2021, donde se asistió a las escuelas presencialmente en diversos agrupamientos, respetando el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO). El último, a partir de septiembre del mismo año se retornó a la presencialidad plena, asistiendo todos los estudiantes, bajo la consigna de presencialidad cuidada (uso de cubre bocas y distanciamiento obligatorio). A continuación se tomarán algunas voces de estudiantes y docentes en cada uno de los momentos mencionados.

Enseñanza y aprendizaje en contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)

La escuela como espacio privilegiado para la socialización y el encuentro con otros, es reemplazado por la virtualidad.

Emociones y aprendizaje

En las voces de los estudiantes que participaron de los focus group, reconocieron que las emociones experimentadas en el ASPO están relacionadas con la cercanía, distancia o pérdida de los vínculos más significativos.

Refirieron la experiencia de alegría por la posibilidad de compartir más tiempo con la familia conviviente y los vecinos: “Tuve felicidad porque cuando no salía, jugaba con mi familia”, “A mí me gustaba porque podía pasar más tiempo en mi casa”. Los docentes entrevistados coinciden con los estudiantes al identificar la tristeza como una de las emociones experimentadas mayormente en este período. Además, reconocieron otras emociones que los estudiantes no habían nombrado; como desinterés, incertidumbre y ansiedad: “mucho ansiedad... mucha incertidumbre como que el no saber qué iba a pasar les generaba mucha tristeza”.

En relación con el aprendizaje, surgen las emociones implicadas en este proceso. Varios autores, tales como Vigotsky, Feuerstein, Bisquerra, entre otros, afirman que no es posible pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje sin tener en cuenta lo emocional y social.

En este sentido, los estudiantes rescatan la importancia de aprender con otros, a la vez que expresan la tristeza y el aburrimiento ante la imposibilidad de esta experiencia: “estaba triste porque no podía ver a mis compañeros y no podía compartir ideas, y esas cosas, para hacer las tareas o trabajos”, “...me sentía muy aburrido porque no tenía ningún compañero, alguien que me ayude, que me explique, ni nada, solo mi madre.”.

Estrategias de enseñanza

Se reconoce que el contexto de pandemia demandó una pedagogía de la excepción (Rivas, 2020) que tuviera en cuenta las particulares características del momento histórico que se atravesaba. Los docentes se vieron desafiados a implementar

estrategias de enseñanza, con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos, ajustándose a los recursos y posibilidades disponibles (Tapias & Cue, 2016).

Según los estudiantes, las estrategias de enseñanza utilizadas por sus docentes fueron el uso de videollamadas y la realización de guías. En algunos casos, la mediación, se vio obstaculizada por dificultades en la disponibilidad de los recursos, como la imposibilidad de imprimir las guías y/o la deficiente calidad de la conectividad: “si vos no te habías impreso la guía, era muy difícil porque cuando te la explicaban no entendías después, ya no sabías cómo hacerlo”, “algunas veces el celular o la compu, se trababa o apagaba, y te perdiste todo lo que dijo la seño”.

Por otro lado, las docentes precisan otras dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más vinculadas a lo emocional, en las que tuvieron que centrar su atención: “habían chicos que no querían participar en las vídeo llamadas porque había sido muy poquito el tiempo que tuvimos de vinculación docentes y alumnos, o chicos nuevos que recién se integraban al colegio.”

Ante esta situación tuvieron que implementar otras estrategias, a fin de contener y acompañar las trayectorias educativas en la situación de excepción que se vivía en ese momento, como llamadas telefónicas o mensajes de WhatsApp: “Tuve muchas charlas y entrevistas en forma particular con chicos que yo sabía que tenían alguna situación particular o algún papá me manifestaba que no quería trabajar

Enseñanza y aprendizaje en tiempos de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO)

Desde el Ministerio de Educación de la Provincia, en el año 2021, se propuso el retorno a la presencialidad con una periodicidad variada según los agrupamientos posibles por las características de cada institución (Resolución 0227-ME-2021).

La reorganización de los estructurantes de la clase (tiempo, espacios y agrupamientos) fue diversa en las instituciones educativas estudiadas. En una de las instituciones se optó por la asistencia de días alternados, un agrupamiento asistía lunes, martes y miércoles y el otro jueves y viernes. A la semana siguiente se cambiaban los días en el que asistía cada grupo, lo que aseguró la asistencia semanal de los niños. En otra institución se organizó la asistencia en semanas completas alternadas, un grupo asistía presencial y el otro grupo realizaba guías de trabajo virtuales. Estas instituciones implementaron las opciones sugeridas por la resolución ministerial. En la última institución, se decidió la asistencia de ambas burbujas diariamente de manera simultánea, para lo que se redujo la jornada escolar, se amplió el espacio escolar con carpas y se redistribuyeron los docentes a cargo de cada agrupamiento.

Emociones en tiempos de DISPO

En relación a la emocionalidad de los niños en este período, si bien hay un retorno a la presencialidad en las instituciones educativas, se produce una gran ruptura en las rutinas escolares, generando diversas reacciones emocionales. Los estudiantes refieren: “Y se sentía un poco raro, un poco aburrido, porque nosotros ya estábamos acostumbrados en la cuarentena y antes de la cuarentena ya estábamos acostumbrados a ir presencial todos los días, en cambio ahora íbamos tres días sí y dos días no”.

La nueva modalidad de participación en las actividades escolares, organizadas en función de medidas de higiene y prevención de la propagación del virus, produce un cambio en los modos de vincularse en los espacios cotidianos tanto dentro del aula como en los recreos.

Los estudiantes refieren diversas emociones, tales como extrañeza y aburrimiento, entre otras, por las limitaciones a las que se ven enfrentados en las actividades lúdicas de los espacios de recreo: “Yo me sentía triste porque no podíamos jugar a nada porque no podíamos correr y a la otra mitad no los veía”, “mal porque me sentía muy aburrida, no se podía hacer nada”, “estaba al mismo tiempo triste porque no podía jugar a las pilladitas, y esas cosas por el COVID”.

Prácticas implementadas para favorecer la vinculación socio emocional y el aprendizaje

Las estrategias docentes al inicio del ciclo lectivo 2021 fueron sugeridas desde el Ministerio de Educación. Se propuso implementar estrategias específicas para propiciar la revinculación entre los estudiantes, a fin de orientar y favorecer el desarrollo de las actividades en las primeras semanas de retorno a la presencialidad. Cada escuela adaptó las propuestas según los criterios y necesidades institucionales.

En una de las instituciones estudiadas se trabajó el proceso de revinculación priorizando el juego como estrategia, tal como lo refiere una docente: “Nosotros empezamos en febrero con la revinculación, fue con juegos”

En otra institución la docente confirmó la necesidad de implementar algunas estrategias a partir de lo generado desde los aspectos sociales y emocionales en el tiempo de ASPO.

Consideró que, a partir de la restricción de las actividades sociales y la continuidad educativa desde la virtualidad, “se perdió el lazo con el otro”. Ella percibía mucho temor en los estudiantes, al tener limitado el acercamiento físico a otras personas. Es por ello que planteó la siguiente estrategia para facilitar el vínculo con los compañeros de las diferentes burbujas: “Les propuse dejarle mensajitos a sus compañeros pegados en la pared, de esta manera también trabajábamos producción y

narración”. La docente observó que esta estrategia favoreció la experiencia de revinculación de sus alumnos al momento de volver a la presencialidad plena: “Gracias a este trabajo previo, inmediatamente se fusionaron”.

Emociones, enseñanza y aprendizaje en presencialidad plena en 2021

En el mes de septiembre de 2021, desde el Ministerio de Educación de la Provincia, se decide el retorno a la presencialidad plena en todas las instituciones educativas de Educación Primaria de la provincia (Res.3242-ME-21).

Según los datos obtenidos, se observa continuidad en relación a la coexistencia de emociones experimentadas por los estudiantes en el período de DISPO. Volver a la presencialidad plena, luego del periodo de Pandemia, resultó extraño dada la novedad que esta situación implicaba ante ciertas situaciones: “Tenía mucha vergüenza, porque a algunos no los conocía.”, “Más o menos feliz y un poco triste, por el barbijo, no podía respirar; y feliz por volver”.

Recuperar las rutinas cotidianas, también es valorado por los alumnos como un marco de tranquilidad: “Ya no me tenía que preocupar por acordarme de cuándo tenía que venir y cuándo no”.

La cantidad de alumnos implicó nuevos desafíos, tanto para docentes como para estudiantes, ya que los agrupamientos vuelven a contener a todo el grupo clase: “Era más difícil porque estábamos todos”, “...difícil porque ahora somos más”, “...para la seño era más difícil”.

Se destaca el reconocimiento de la influencia del clima áulico en los procesos de aprendizaje: “como hacía mucho no nos veíamos estábamos un poco alborotados, entonces gritábamos, nos molestábamos”.

Conocimiento sobre la influencia de las emociones en el aprendizaje y estrategias para su abordaje.

En las instituciones estudiadas se puede observar que los actores reconocen la interacción entre emociones y aprendizaje, al respecto afirman: “Lo emocional es transversal a todo lo que nosotros damos. Conocimiento y aprendizaje están sumamente influenciados por lo emocional.”

En este sentido, algunas voces docentes reconocen la necesidad de abordar el plano emocional en primer lugar, para poder facilitar el aprendizaje: “Cuando están atravesando un momento emocional particular, si lo percibimos como docentes, hay que apuntar ahí y después al conocimiento”.

Es posible que el contexto de excepción evidenció la necesidad de abordar con mayor profundidad las experiencias emocionales de los estudiantes.

Emociones docentes en el proceso de enseñanza en contexto de pandemia

Si bien el objetivo de la investigación estuvo centrado en la emocionalidad vinculada al aprendizaje, a partir de lo indagado en las instituciones estudiadas, emerge la importancia de tener en cuenta el aspecto emocional de los docentes que se puso en juego en la circunstancia de excepción que implicó la Pandemia por COVID 19.

Algunos docentes enfatizaron las emociones que generó en ellos la situación de aislamiento: preocupación y angustia en relación a la posibilidad de contagio y sus efectos, en seres queridos y en ellos mismos. Otros refirieron las emociones que generaba el uso de la tecnología para dar continuidad a la enseñanza en el contexto de ASPO.

En cuanto al uso de la tecnología, atravesaron nuevos desafíos con el uso de las TIC como mediadoras-instrumentos de enseñanza. Una de las circunstancias que impactaron en la emocionalidad de los docentes fueron los fallos en la conectividad: “me ponía nerviosa cuando tenía que establecer contacto con los chicos porque internet no funcionaba.”

En una de las instituciones estudiadas se reconoció la importancia del aspecto emocional de los docentes y se implementaron estrategias para su tratamiento. Durante el ASPO los directivos refirieron abordar este aspecto a través de encuentros virtuales sincrónicos con los docentes, donde se pretendía generar espacios de escucha y acompañamiento.

Conclusiones

Esta investigación ha profundizado en los aspectos emocionales de estudiantes y docentes, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como en las prácticas implementadas para favorecer la vinculación socioemocional, en contexto de Pandemia por COVID 19.

En relación a los aspectos emocionales, los relatos de los estudiantes revelan la coexistencia de emociones diversas en los tres momentos del contexto de pandemia analizados en este trabajo.

Tanto en el período de ASPO, como en DISPO y presencialidad plena, refieren alegría, tristeza, aburrimiento, enojo y miedo, relacionadas con la cercanía, distancia o pérdida de los vínculos significativos; así como con la posibilidad de jugar en los recreos con sus pares.

Cabe preguntarse si en esos momentos, al plantear ciertas restricciones en las actividades, se tuvieron en cuenta las necesidades de los niños en relación a los beneficios emocionales, sociales, cognitivos y para el sistema inmunológico que aporta el juego en los espacios áulicos y de recreo.

Los docentes reconocieron la presencia de otras emociones como desinterés, incertidumbre, ansiedad y asombro que no habían sido identificadas por los estudiantes.

Podría vincularse, en algunos casos, a la falta de etiquetas verbales en los niños para expresar las emociones experimentadas.

En relación al aprendizaje, en los tres momentos del periodo de pandemia, los estudiantes rescatan la importancia de aprender con otros. En el retorno a la presencialidad, reconocen un cambio positivo en relación a la cantidad y calidad de sus aprendizajes, relacionándolo con la posibilidad de contar con la mediación directa de sus docentes, así como con la posibilidad de intercambio entre pares.

En cuanto a las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes, en el período de ASPO los estudiantes refirieron que utilizaron video llamadas y realización de guías.

La mediación, en algunos casos, se vio obstaculizada por dificultades en la disponibilidad de los recursos, como la imposibilidad de imprimir las guías y/o la deficiente calidad de la conectividad. Los docentes precisan otras dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más vinculadas a lo emocional, en las que tuvieron que centrar su atención en la explicitación del afecto y la contención emocional, usando otras estrategias como llamadas telefónicas o mensajes de WhatsApp. En estas circunstancias, los docentes dedicaron mayores esfuerzos a fin de adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje a la educación virtual, acompañar a sus estudiantes de manera personalizada y atender consultas de los padres, entre otros emergentes.

En relación a las prácticas implementadas para favorecer la vinculación socio emocional de los estudiantes en el contexto de DISPO, se utilizó el juego como estrategia y se trabajó con el reconocimiento de las emociones a través de diferentes estrategias: actividades con recursos musicales, intervención oral acerca de las emociones, usando la indagación y la anticipación, expresión escrita y gráfica, mediante narraciones y cuentos.

En cuanto al conocimiento sobre la influencia de las emociones en el aprendizaje, en las instituciones estudiadas los actores reconocen la interacción entre emociones y aprendizaje. Consideran lo emocional como prerequisite para el aprendizaje, reconocen la influencia de las emociones en la capacidad de atención y en el interés que los estudiantes pueden tener en relación al aprendizaje.

En algunas expresiones se podría vislumbrar que, en el período de Pandemia, hubo separación entre las estrategias para el abordaje de aspectos emocionales y el trabajo con los contenidos a enseñar. Es posible que el contexto de excepción evidenció

la necesidad de abordar con mayor profundidad las experiencias emocionales de los estudiantes.

A partir de lo indagado, emerge la importancia de tener en cuenta el aspecto emocional de los docentes. Éstos refirieron haber experimentado felicidad, frustración, angustia, desconcierto y nerviosismo, en la circunstancia de excepción que implicó la Pandemia.

Emociones provocadas ante el desafío del uso de la tecnología como mediadora - instrumento de enseñanza; a la vez que la situación de aislamiento y la posibilidad de contagio de seres queridos y ellos mismos, generó preocupación y angustia. Como estrategia para abordar la dimensión emocional de los docentes, en una de las instituciones se propusieron encuentros virtuales sincrónicos, a fin de generar espacios de escucha y acompañamiento.

Las experiencias vividas en el contexto de pandemia, evidenciaron la importancia de considerar a los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como seres integrales, teniendo en cuenta la vinculación entre la dimensión emocional y cognitiva de las personas. En el caso de los docentes, reconocer la importancia de sus emociones en el proceso de enseñanza, reflexionar sobre el cuidado de la salud y la formación en este aspecto.

Se sugiere a partir de lo profundizado en este trabajo en relación a la interacción de las emociones y el aprendizaje; continuar explorando, en futuras investigaciones, la influencia de las emociones, tanto en docentes como en estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, poder indagar en la implementación de estrategias pedagógicas y prácticas institucionales que tengan en cuenta estos aspectos en el contexto de post-pandemia. Se considera que serán valiosas a fin de enriquecer las prácticas pedagógicas y propiciar la implementación de políticas de cuidado integral.

Referencia bibliográfica

- Abarca Castillo, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Albert Gómez, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Mc Graw Hill
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Bächler Silva R. y Pozo Juan I. (2016). *¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de*

- enseñanza/aprendizaje*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>
- Blanco, M. A., & Blanco, M. E. (2021). *Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia*. CIENCIA UNEMI, 14 (36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Etchebehere Arenas, G., De León Siri, R., Silva Paredes, F., Fernández Hernández, D., & Quintana Sassone, S. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35 <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/772/461>
- Gvirzt, S. y Palamidessi, M. (2010) *El ABC de la tarea docente: Currículum y*
- Hernández Abad, G (2020). Gestión de las emociones en tiempo de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. UCV HACER. *Revista de Investigación y Cultura*. Universidad César Vallejo. Volumen 9 (4) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946112>
- Hurtado Talavera, F. (2020) La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (CIEG)*, 176- 187.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ed. Paidós.
- Moreno E. M., Quiñones P. N. Y Rosales A. S. Estrategia docente de aprendizaje mediado para potenciar el aprendizaje (EDAMPA). *Revista Visión Educativa IUNALES*
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. INFOD
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?*. Universidad de San Andrés.
- Saez, V., Iglesias, A. (2021). *Educación de la Mirada II: Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Universidad de Buenos Aires.
- Tapias, M. G., & Cúe, J. L. G. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 9 (18). <https://doi.org/10.55777/rea.v9i18.1043>
- Vázquez de Prada, C. y Lopez Larrosa, S. (2016). *Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4o de Primaria*. *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (p. 807- 816). Asociación

Aragonesa de Psicopedagogía. <file:///C:/Users/myria/Downloads/Dialnet-InteligenciaEmocionalYBienestarI>

Viveros, S (2017). *El aprendizaje significativo y las emociones: una revisión del constructo original desde el enfoque de la neurociencia cognitiva*. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2567.pdf>

La escritura bajo la modalidad taller como proceso de acercamiento al conocimiento en los estudiantes de educación secundaria

Denis Leal
Universidad Católica de Cuyo

Introducción

El interés de examinar los procesos de producción de textos de los estudiantes en la escuela secundaria surge a partir de la observación y análisis de la realidad educativa de la escuela secundaria. En primer lugar, los docentes de las distintas materias manifiestan en las múltiples jornadas institucionales que se llevan a cabo cada año que este tema presenta dificultades cada ciclo lectivo. Frente a esta realidad provincial y nacional que nos atraviesa, se suma la reflexión a partir de la lectura de bibliografía especializada sobre este tema en donde se señalan los diversos problemas que tienen los estudiantes de este nivel educativo cuando deben escribir un texto propio (Cassany, 2001, Silvestri, 2001, Andruetto, 2014, Alcántara, 2022).

La escritura nos concierne a todos y, sin embargo, no siempre es implementada como estrategia interdisciplinaria. Como dice Ferreiro (2013) “desde una mirada ingenua se podría argumentar que no hay disciplina que se ocupe de la escritura porque no es más que una técnica, una imperfecta técnica de transcripción de sonidos en grafías. Lamentablemente, así fue tratada y maltratada muchas veces la escritura, y aún en la actualidad hay cierta displicencia en los ámbitos escolares”. Se trabaja en el espacio Lengua y Literatura, pero no siempre se retoma en otras asignaturas para que el estudiante lo incorpore como una habilidad lingüística transversal

Según el Informe Nacional de Indicadores Educativos (2022) publicado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, son muy diversos los factores que inciden sobre los alumnos al momento de escribir textos coherentes en las escuelas: una matrícula apropiada por curso, la disponibilidad de recursos (por ejemplo, bibliotecas, conexión de internet, etc.), idoneidad del plantel docente, y, en las escuelas rurales, simplemente contar con servicios elementales como la electricidad. Investigar porqué a los jóvenes les cuesta redactar sus propios textos da la posibilidad de reconocer que la escritura es potencialmente un instrumento de pensamiento y aprendizaje, no meramente un proceso de producción, sino también una forma de decir y transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 2014).

La producción de textos escritos en la escuela permite aprender y aprehender, requiere dedicación y esmero. Cada vez que se lee o se escribe en el aula se aprende de lo leído y de lo escrito en un ejercicio enriquecedor. Sin embargo, escribir va mucho más allá de conocer las reglas ortográficas, sintácticas y gramaticales (Cassany, 1993),

sino que supone también desarrollar formas distintas y originales del pensamiento que permiten al estudiante ser más creativo a través del lenguaje (Corrales, 2001). Por lo tanto, es importante destacar la necesidad de continuar profundizando de manera transversal en la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos -como la del taller- para que finalmente el joven escritor de secundaria pueda utilizar el lenguaje de manera autónoma, sólida, eficaz, con sus múltiples estrategias para construir y transformar conocimientos.

Objetivos de la experiencia

El **objetivo general** es comprender los posibles cambios que suceden a nivel escritural con los alumnos del año seleccionado luego de que cursan un taller de escritura dentro de la materia Lengua y Literatura.

Como **objetivos específicos** es de interés:

- Conocer las razones que obstaculizan que los estudiantes produzcan textos coherentes en la escuela secundaria.
- Describir las estrategias de escritura que utilizan los jóvenes para aprender.
- Analizar los cambios detectados en los procesos de escritura en sus distintas fases.
- Reflexionar acerca de la utilidad de la implementación de un taller de escritura en el ámbito escolar como herramienta de aprendizaje.

Descripción y análisis de la experiencia

La escritura supone un incesante proceso de reconstrucción por el cual el sistema de marcas social y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación.

En tal dirección, el trabajo con taller de escritura tiene una dimensión social y cooperativa que forma el núcleo del proceso de aprendizaje. El enfoque de investigación cualitativo de esta experiencia intenta comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural, situado -en este caso la escuela- y en relación con su contexto (Hernández Sampieri, 2018). El paradigma en el que se enmarca esta investigación es el interpretativo (Vasilachis, 2006). La acción indagatoria es dinámica: antes, durante y después de la recolección y análisis de datos se tiene la flexibilidad para mejorar o perfeccionar la pregunta que moviliza la investigación, en tanto la investigación cualitativa supone a menudo regresar a instancias previas, sin perder de vista los objetivos propuestos.

El grupo focal que implicó esta experiencia estuvo compuesto por alumnos de cuarto año de educación secundaria de un instituto preuniversitario de la ciudad de San

Juan. La idea es en instancias posteriores ampliar y sistematizar con mayor rigor científico el análisis y comprensión de la experiencia. Si bien en sus inicios la modalidad de trabajo taller se centró en la producción de textos literarios, en el espacio escolar, las actividades no se circunscriben a un género discursivo determinado sino a la heterogeneidad de textos vinculados con las instancias educativas formales.

La intervención pone el foco sobre aspectos como: reflexión sobre los procesos comunicativos (quién escribe, para qué, destinado a quién, con qué intención, etc.), planificación del proceso lector (preparación, borradores, textualización, revisión), análisis sobre los textos, autocorrección, corrección con los compañeros de escuela. La intención consiste en enseñar a planificar y controlar el proceso de escritura mediante una serie de propuestas y materiales destinados a fortalecer técnicas específicas para cada uno de los subprocesos implicados en las prácticas de escritura.

Por este motivo, se diseñan actividades adecuadas a los jóvenes para trabajar, por ejemplo, el momento de la planificación. En esta etapa, se enfatiza reconstruir de manera clara la situación retórica a partir de preguntas, proponer una actividad de escritura en donde esta situación retórica aparece ya planteada o circunscripta, realizar ejercicios para recuperar las ideas sobre el tema en cuestión o para acompañar la búsqueda de material, manipular la información o el contenido del que se dispone de modo tal que se identifiquen hacia el interior del contenido mismo las relaciones lógicas conceptuales, revisar, etc.

En este punto, es importante destacar dos factores importantes del análisis. Por un lado, los estudiantes manifiestan interés frente a una situación que parte de un disparador que puede ser una pregunta generadora, una anécdota, una imagen, etc. Por otro lado, cuando tienen que escribir ese texto que comienza de manera oral, los estudiantes sienten “un bloqueo”, como ellos lo definen, al momento de enfrentarse a la hoja en blanco.

Es importante destacar que la producción comienza antes de comenzar a escribir en una hoja. Es decir que es un proceso que tiene su inicio en el momento que el escritor, en el caso de esta investigación el estudiante, comienza a pensar el posible tema de su texto, la tipología textual, el lector modelo (Eco, 1981), etc. En este punto, los alumnos expresan un sentimiento de inquietud al reconocer que sus premisas sobre la escritura son modificadas por un enfoque que toma como factor fundamental la revisión y reescritura sin temerle al “error”. Por el contrario, este error es visto como un elemento necesario para leer el texto con una mirada crítica.

El vector que guía el taller apunta a mejorar la expresión escrita (y oral) de sus integrantes “y eventualmente a la creación estética como fin último” (Mandrillo, 2005). Insertar esta modalidad en la escuela requiere de una reconstrucción del aula en “el

escenario del como si todos pudiésemos ser escritores" (Delmiro, 2001). Esta transformación es significativa por el hecho social de escribir en un espacio común –el aula–, de compartir lo escrito con la comunidad –los compañeros, el profesor–, y de escribir muchas veces colectivamente, en colaboración, en contraposición a la escritura individual remitida a espacios de soledad.

Este hecho social vuelve a la escritura un acto político y democrático. Como decía Gianni Rodari (1977) los jóvenes siguen la premisa de "todos los usos de la palabra para todos, no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo".

Formular la propuesta no es sólo *presentar* la tarea a los alumnos. Es conveniente que la consigna sea leída por el docente en voz alta en el grupo, que se destine un tiempo a responder las primeras dudas que pueda generar, a despejar el objetivo de la tarea. Se trata éste de un primer intercambio guiado por el docente durante el cual suelen surgir las primeras ideas sobre el texto a producir. Algunos consejos de escritura preliminares propuestos en el aula taller implica considerar leer las propuestas de escritura atendiendo a:

- La situación concreta de comunicación que cada una plantea.
- El lector al que estaría dirigido el texto que se proponen escribir.
- Teniendo en cuenta cada caso, ajuste la producción a la consigna.

A continuación, se presentan algunas consignas disparadoras de escritura abordadas en las clases taller:

Propuesta 1

Lean la siguiente noticia:

Nuevo récord mundial

El viernes pasado, el granjero Mohamed Baba estornudó ciento veinte veces seguidas. El asombroso hecho se produjo en su granja ante la presencia de su vecino el señor Juan Lodillo. El récord de estornudos lo sostenía hasta ahora la señorita Cabúm, que había conseguido estornudar noventa y ocho veces seguidas en el transcurso de un ataque de alergia.

Continúen la "noticia loca". Consideren el tono humorístico. Incorporen dos personajes más en el texto. Posteriormente socializamos leyendo cada producción.

Propuesta 2

Luego en una hoja, cada participante escribe a una supuesta consultora sentimental de una revista su *problema personal* (puede ser real o imaginario) requiriendo su consejo. Se mezclan las hojas y se reparten entre los alumnos. Cada alumno contesta según su criterio y agudeza a la consultora que le haya tocado. Se leerán las consultas con sus respectivas respuestas para toda la clase.

Propuesta 3

Escribir una entrada enciclopédica para la palabra “hacker”: que explique el origen del término, que lo defina, que explique qué cosas son capaces de hacer los hackers, los objetivos que se proponen, sus características psicológicas, promedio de edad, etc., que clasifique los tipos de hackers y enumere las características de cada tipo.

Propuesta 4

Las representaciones de la escritura son construcciones subjetivas y, por tanto, variables. Se pide a los alumnos que, según sus creencias, den respuestas a estas preguntas: ¿Qué implica para ustedes aprender a escribir en la escuela? ¿Qué suponen que deberían aprender sobre la escritura en su paso por la escuela y con qué propósitos? ¿Qué implica para ustedes mejorar en la producción de sus textos? ¿En qué otras materias les puede servir? ¿Con qué dificultades y logros se encontraron cuando escribieron?

En la siguiente figura, podemos observar los intereses de los estudiantes frente a las propuestas mencionadas anteriormente

Figura 1
Propuestas de escritura



En esta figura, podemos observar que la propuesta que más les interesó fue la tercera. A esta situación, podemos agregarle la información de la segunda figura en el que los alumnos encuestados manifestaron que la propuesta que les resultó más difícil fue la tercera.

Figura 2
Dificultad de escritura



Podemos afirmar que la dificultad de escritura no es un factor determinante para que la producción genere en ellos un interés frente a este proceso.

Esta secuencia problematizadora genera en los estudiantes el cuestionamiento de sus habilidades lingüísticas y, fundamentalmente, la búsqueda de nuevas herramientas que les permitan resolver la actividad. Para conseguir este interés es fundamental presentar propuestas cercanas a su contexto como es el caso de la propuesta 3: Escribir una entrada enciclopédica para la palabra “hacker”. De esta manera, podemos advertir que, si bien los inconvenientes al momento de escribir un texto están presentes en la actividad, la propuesta llamativa para los estudiantes enriquece el proceso de producción presente en el aula taller.

Si pensamos la modalidad taller como un genuino lugar de trabajo con la escritura, cada encuentro de lectura compartida puede ser la ocasión para que los intercambios con otros se traduzcan en una escucha abierta a las críticas, al señalamiento de problemas en el texto -que pueden tener su correlato hacia problemas extra textuales- y permiten volver sobre lo que se ha escrito, la revisión y posterior corrección.

Conclusiones

La experiencia de introducir la modalidad taller en la escuela nos permite reflexionar e intentar comprender los factores que involucra la redacción de escritos propios en los estudiantes de educación secundaria. Se puede inferir y trabajar recursivamente sobre aspectos como: problemas en la comprensión de consignas, caligrafía, ortografía y en los distintos niveles del lenguaje escrito: sintáctico, semántico, morfológico, pragmático. La reflexividad se vuelve uno de los procedimientos de uso permanente entre los participantes, ya que se vuelve continuamente sobre los fallos, correcciones, propuestas de mejoras para que los estudiantes puedan apuntar a lograr

textos autónomos, que digan lo que como productores textuales realmente *quieren decir*.

Para los jóvenes es especialmente difícil escribir, más bajo la tutela escolar. Por lo tanto, la evaluación del docente se centra en el proceso de escritura de los alumnos antes que en el producto final. No se trata sólo de valorar la adecuación del texto como respuesta a la propuesta, sino también de analizar, junto con cada alumno, las estrategias de escritura que llevó adelante: la forma de elaborar ideas, ordenarlas, el modo en que aprovechó las sugerencias y comentarios para releer su texto y el aprendizaje de los hábitos de composición escrita que fueron incorporando

El gran desafío es contribuir para que los estudiantes comprendan el impacto que tiene o podría tener la escritura en sus aprendizajes. En líneas generales, con el grupo esta meta se cumplió ya los estudiantes pudieron mejorar sus habilidades de escritura y lograron trasladar ese aprendizaje a escritos producidos para otras materias, tomando la iniciativa en la creación de textos autónomos, potenciaron sus aprendizajes en la materia Lengua y Literatura -y posiblemente también en otros espacios curriculares- a sabiendas que el mundo del conocimiento se construye a través de la palabra.

En conclusión, los estudiantes tejieron una urdimbre de conocimientos personales y colectivos, fueron capaces de mostrar y asumir sus posiciones de manera crítica y colaborativa, estableciendo lazos que afianzaron su pertenencia institucional y su identidad como lectores y escritores comprometidos.

Referencia bibliográfica

- Alcántara M., F (2022). La escritura escolar y su valor epistémico. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar* (en línea), noviembre-diciembre, volumen 6, número 6. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4183/6398>.
- Alvarado, M (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M y Lardone, L (2014). *El Taller de escritura creativa*. Editorial Comunicarte.
- Cano, F., y Finocchio, A. M. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. Serie del lenguaje y la comunicación, 2006/10.IESALC. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/554>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Catalán A. J. (2021) *Análisis de Investigación Educativa Cualitativa. Aprendiendo a usar y generar conocimiento*. Editorial Universidad de La Serena.

- Corrales, L. (2001) Formación de profesorado en Creación Literaria, *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*. 28, 65-78
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=237792>.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa *Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF.
- Eco, U (1981) *Lector in fábula*. Lumen
- Pérez, M. (2003) *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES.
- Porter, L. (2001) Escribir como forma de aprender. Consultado en:
<http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/escribir.htm>.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2014) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*, 15, 43-64. Consultado en <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>.
- Silvestri, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en el texto escrito*. Cántaro Editores.
- Silvestri, A. (2001) *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis doctoral (inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

La Alfabetización como Derecho: Análisis de trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización inicial en escuelas de nivel primario de la provincia de San Juan

Florencia Reynoso
Universidad Nacional de San Juan
CONICET

Introducción

El presente escrito da cuenta del plan de trabajo presentado para la obtención de una beca de investigación doctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). El proyecto se focaliza en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización inicial que asisten a escuelas primarias de la provincia de San Juan, Argentina.

Se aborda así la problemática compleja, en la cual se entraman diversas corrientes teóricas provenientes del campo de estudio de las trayectorias escolares, la alfabetización inicial y los procesos de alfabetización en personas con discapacidad intelectual, así como también los desafíos implicados en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela común.

Desarrollo del problema

En Argentina, desde mediados del siglo pasado y principios del presente se ha avanzado progresivamente en la inclusión de personas con discapacidad en la escuela común (Vélez Pachón, 2016). Así, se ha incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad que transitan su escolaridad en diversas instituciones de nivel primario y secundario (DNEIEE, 2022), guiados por sus profesores, en compañía de docentes de apoyo a la inclusión (DAI)¹¹⁷. En relación con las normativas nacionales que respaldan el acceso a la educación de las personas con discapacidad, la Ley de Educación Nacional 26.206 establece como parte de los objetivos de la política educativa “brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que permita su máximo desarrollo.”

En esta línea, el Consejo Federal de Educación ha emitido resoluciones¹¹⁸ orientadas a fortalecer la vinculación entre la educación especial y los distintos niveles educativos, la

¹¹⁷ Nos referimos a los docentes que (algunos orientados por un equipo interdisciplinario externo y/o institucional) acompañan las trayectorias de los estudiantes incluidos en la escuela común, mediante la realización de adaptaciones curriculares (Debonis, 2021), la construcción de sus Proyectos Pedagógicos Individuales (Resolución 311/16) y de informes periódicos.

¹¹⁸ Ver resoluciones 155/11, 174/12, 311/16. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf>, https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf

colaboración entre las escuelas comunes y especiales para asegurar una educación inclusiva, así como el establecimiento de directrices para la promoción y titulación de estudiantes con discapacidad.

Respecto al proceso de alfabetización, la Coordinación Nacional Modalidad Educación Especial señala que “el aprendizaje de la lectura y la escritura es un logro importante para la vida, ya que incide en la trayectoria escolar futura de alumnas y alumnos, como así también en su desempeño como ciudadanos y ciudadanas” (CNMEE, 2010, p. 8).

En la provincia de San Juan, la Ley de Educación Provincial 1327-H establece como primer objetivo de la educación primaria “alfabetizar para el acceso al mundo del conocimiento, la información y para la vida” (LEP, art. 12). Además, en su artículo 68 señala que el Estado Provincial, a través del Ministerio de Educación, debe propender a que las escuelas de educación especial sean espacios abiertos que apoyen a los estudiantes que participan en proyectos de inclusión escolar en escuelas comunes.

No obstante, a pesar de las normativas mencionadas, las personas con discapacidad continúan presentando tasas de alfabetización más bajas que las personas sin discapacidad (UNESCO, 2021). De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2018), dentro de la población con discapacidad que no sabe leer ni escribir, el mayor porcentaje se encuentra en la población de niños de entre 10 y 14 años de edad. Asimismo, la población que presenta una dificultad solo mental-cognitiva “alcanza la menor proporción de población que sabe leer y escribir respecto a aquellas con dificultades solo motoras, solo visuales o solo auditivas” (INDEC, 2018, p. 101).

En línea con esta problemática, Palazón y López (2024) señalan que “la alfabetización de los niños que presentan discapacidad intelectual constituye un problema de cierta urgencia social. Los bajos niveles de alfabetización de este colectivo deterioran su adaptación escolar y social, así como su calidad de vida a largo plazo” (p. 1). De manera similar, Ticia Cassiany y Ferreira dos Santos (2023) destacan que “los niveles de alfabetización de los estudiantes con discapacidad intelectual aún necesitan mejorar, tanto en el campo de la investigación como en su práctica pedagógica” (p. 2).

En el contexto de nuestro país, investigaciones previas centradas en el estudio de las trayectorias escolares de personas con discapacidad (Barrozo, N., Pereyra, C., & Schewe, L., 2017; Casal, V., 2020; Schewe, L., 2020; Schwamberger, C., 2019) mostraron que el derecho a la educación en general y, por lo tanto, el acceso efectivo al proceso de alfabetización por parte de esta población se ve afectado por diversos factores sociales, como los ingresos económicos familiares, la cobertura de salud, la ubicación geográfica de residencia, las instituciones educativas a las que asisten, el grado de escolaridad alcanzado por sus tutores, y las políticas públicas, entre otros.

A partir de estas consideraciones, el presente proyecto plantea los siguientes interrogantes: ¿Cómo son las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización inicial que cursan en escuelas comunes de nivel primario de la provincia de San Juan? ¿Qué barreras pedagógicas, institucionales y desafíos enfrentan estos estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones pedagógicas-didácticas, culturales y simbólicas que poseen las instituciones educativas para acompañar los procesos de alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Qué estructura legal y de recursos humanos existe para acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de alfabetización inicial en las escuelas comunes de nivel primario de la provincia de San Juan?

Estas preguntas orientarán la construcción de conocimiento en torno a las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización inicial en escuelas comunes de nivel primario de la provincia de San Juan, con el propósito de aportar evidencia relevante para la mejora de las prácticas educativas inclusivas. Se pretende contribuir a la producción de conocimiento que permita fortalecer las políticas públicas que promuevan una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, garantizando así su derecho a la educación y su relación con el acceso a otros derechos.

Antecedentes

El proyecto se basa en enfoques, conceptualizaciones e investigaciones previas relativas a las trayectorias escolares, la discapacidad y la discapacidad intelectual en particular, y el proceso de alfabetización inicial.

Siguiendo a Bourdieu (1997), una trayectoria se define como "una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio social en movimiento y sometido a incesantes transformaciones". Las trayectorias que abordaremos en este trabajo de investigación se posicionan en el campo educativo. Para comprender una trayectoria es condición haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo educativo en el que la misma se ha desarrollado, es decir, el conjunto de relaciones objetivas que han unido al sujeto con el conjunto de sujetos comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades. En tales trayectorias se conjugan diferentes dimensiones y aspectos, tanto socioestructurales como subjetivos, en articulación con una dimensión temporal (Briscoli, 2017). Su abordaje excede lecturas homogéneas respecto del "modo de ser estudiante". En ellas se puede visualizar una polifonía de perspectivas, miradas, sujetos y contextos; muchas veces construidas de modos heterogéneos, variables y contingentes (Peralta et al., 2021).

En línea con ello, en el estudio de las trayectorias escolares, es necesario distinguir, siguiendo a Terigi (2010), entre trayectorias teóricas y reales. Las primeras son aquellas que

cumplen con lo establecido por las leyes de obligatoriedad, por los supuestos pedagógicos didácticos, por lo que se espera que sean continuas y completas; en tanto que las trayectorias reales constituyen aquellas que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema. Según la autora, estas últimas enfrentan “una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema” (Terigi, 2010, p. 5 y 6). Esta distinción permite reconocer la multiplicidad y heterogeneidad de los recorridos escolares, así como reconstruir los modos en los que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo. El conocimiento de las trayectorias reales resulta indispensable para el diseño y la implementación de acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación para todas las personas. El presente proyecto se orienta a contribuir al conocimiento de las trayectorias reales de sujetos con discapacidad intelectual.

El estudio de los avatares y singularidades que caracterizan a las trayectorias escolares reales, cobran un particular sentido en el caso de los estudiantes con discapacidad, ya que la concepción de las personas con discapacidad como sujetos pedagógicos, así como la vigencia de un marco legal que establece la responsabilidad del Estado como garante de su derecho a la educación constituye una conquista relativamente reciente producto de procesos de lucha de este colectivo (Bregain et al., 2022). El presente proyecto adhiere al “modelo social de la discapacidad” (Sartori, 2010). Desde esta perspectiva, la discapacidad constituye un concepto que evoluciona y resulta de la “interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (CDPD, 2006, p. 1). Este modelo entiende la cuestión de la discapacidad como un asunto de derechos humanos y apunta a la inclusión escolar, es decir, a la necesidad de desarrollar estrategias centradas en los estudiantes, sus aptitudes, capacidades e intereses (Ainscow, 2012; Galván, 2018). El modelo social mencionado es consistente con el abordaje multidimensional de las trayectorias escolares reales, así como con la consideración de las voces de los propios sujetos con discapacidad en la construcción de conocimiento acerca de sus trayectorias. En particular, la investigación propuesta se centrará en las trayectorias de sujetos con discapacidad intelectual entendida en términos de limitaciones en el funcionamiento intelectual, limitaciones conductuales en la adaptación a las demandas del ambiente y edad temprana de aparición (AAID, 2011).

Investigaciones recientes que analizaron las trayectorias escolares (mayormente en el nivel secundario) de sujetos con discapacidad pusieron de manifiesto que estas se caracterizan por ser discontinuas y fragmentadas (Cobeñas, 2015; Moriña Diez, 2010). Estudios en esta línea identificaron situaciones de “inclusión excluyente” (Veiga-Neto & Lopes, 2012), trayectorias caracterizadas por oscilar entre la inclusión/exclusión (Lus, 1999; Pérez de Lara, 1998) que se exacerban en circunstancias de pobreza urbana. Así, se ha

observado que la situación de pobreza, el nivel de escolaridad de la familia, las características de la zona geográfica de residencia, las políticas públicas, constituyen factores entramados que generan brechas sociales en el acceso a una educación de calidad para el colectivo de personas con discapacidad y afectan su ejercicio del derecho a la educación (Fullana et al.; 2020; Pereyra, 2015; Schwamberger, 2022). Junto con los factores mencionados también interjuegan las condiciones materiales de las instituciones escolares y las concepciones de los distintos actores involucrados (sujetos con discapacidad, familiares, educadores y otros profesionales acompañantes, etc.) acerca del proceso de escolarización y de la discapacidad, entre otros (Barrozo et al., 2017).

En el marco de las trayectorias escolares de este colectivo tiene especial relevancia el proceso de alfabetización inicial, dada su importancia para el aprendizaje en todas las áreas de contenido durante la escolarización, para la continuidad de la educación a lo largo de la vida (Snow et al., 2007), así como para el logro de una participación plena en distintas esferas de la vida social, política, cultural y educativa que dista de ser una realidad efectiva en nuestro país, especialmente en el caso de los sujetos con discapacidad (Acuña & Goñi, 2010). El presente proyecto se basa en investigaciones antecedentes sobre el desarrollo del lenguaje y la alfabetización llevadas a cabo en el marco de modelos psicolingüísticos actuales, que recuperan los postulados centrales de la teoría sociocultural del desarrollo humano (Arrúe et al., 2012; Nelson, 2007; Vigotsky, 1995). Desde estos modelos se plantea una estrecha relación entre alfabetización, cognición, lenguaje y contexto social y cultural (Braslavsky, 2003; Rosemberg, 2022). La alfabetización constituye un continuum que comienza antes de la lectura y la escritura convencional y comprende conocimientos, habilidades y prácticas relativas a los usos y funciones sociales de la escritura, el sistema de escritura y el estilo de lenguaje escrito (Hocevar, 2014; Stein & Rosemberg, 2011). Se trata de un proceso que no solo está vinculado al plano cognitivo, sino que es también una práctica social y cultural compleja que se desarrolla a lo largo del tiempo (Cook-Gumperz, 1988).

Estudios centrados en la alfabetización de personas con discapacidad intelectual (Downing, 2005; Miranda, 2016; Ramos, 2004) han analizado o bien los perfiles de los sujetos, o bien las estrategias educativas empleadas. En nuestra región, un estudio llevado a cabo por Miranda (2016) con niños y jóvenes chilenos de 8 a 15 años que asistían a escuelas de nivel básico puso de manifiesto que los sujetos participantes presentaban competencias heterogéneas en las dimensiones referidas a la comprensión lectora, la producción de textos y el manejo de la Lengua. En Estados Unidos, Downing (2005) analizó las estrategias para la alfabetización de estudiantes con discapacidades. Identificó estrategias específicas, incluyendo el uso de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos, la enseñanza de habilidades de reconocimiento de letras y sonidos y la implementación de actividades de

lectura y escritura adaptadas. Respecto de las estrategias a emplear en el proceso de alfabetización de personas con discapacidad intelectual, Ramos (2004) señala que no existen métodos de lectura eficaces para todas las personas con discapacidad intelectual, ya que las características de cada uno y su contexto, condicionan estos procesos. No se identificaron estudios que en nuestra región hayan abordado el análisis de otros aspectos que, de manera entramada con las estrategias pedagógicas empleadas, interjuegan en la configuración de las trayectorias escolares de sujetos con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización inicial.

El presente proyecto se centra precisamente en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización inicial que cursan en escuelas comunes de nivel primario de la provincia de San Juan. Se analizarán las condiciones materiales, culturales y simbólicas que se entraman en las trayectorias mencionadas. La muestra inicial se conformará por estudiantes de primer grado que asisten a escuelas de gestión estatal ubicadas en los departamentos de Capital, Chimbas y 9 de Julio, seleccionados por su diversidad geográfica y social, y por su participación —o no— en proyectos de articulación con escuelas especiales y en el Plan Provincial de Alfabetización “Comprendo y Aprendo”. También se considerará la perspectiva de docentes, equipos técnicos y familias, triangulando los datos obtenidos para una comprensión integral del fenómeno.

Se plantea como hipótesis que en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad intelectual en proceso de alfabetización inicial en escuelas comunes de nivel primario en la provincia de San Juan interjuegan las condiciones materiales, culturales y simbólicas de las familias de estudiantes con discapacidad, así como de las instituciones a las que asisten. Estas condiciones pueden actuar, según el caso, como barreras y/o como factores facilitadores dando lugar a la configuración de diferentes trayectorias escolares reales.

El análisis de las trayectorias escolares de personas con discapacidad en proceso de alfabetización inicial es de vital importancia para poder comprender las barreras existentes y aportar al diseño y la implementación de propuestas para superarlas.

Enfoque metodológico

El proyecto adopta un diseño mixto cualitativo-cuantitativo (Hernández Sampieri et al., 2014) para el abordaje de la complejidad del objeto de estudio propuesto. El abordaje cualitativo se orientará a comprender las particularidades y configuraciones de las trayectorias escolares desde la perspectiva de los sujetos involucrados. El abordaje cuantitativo permitirá analizar las relaciones entre determinadas características de las trayectorias identificadas y aspectos tales como la ubicación geográfica, el tipo de gestión de la institución educativa,

grupo social, entre otros. Se llevará a cabo una triangulación de los resultados obtenidos (Sirvent et al., 2018; Sirvent & Rigal, 2022).

Se partirá de una muestra inicial conformada por entre diez y quince estudiantes con discapacidad intelectual que asisten a primer grado de escuelas comunes de nivel primario, de gestión estatal, ubicadas en tres departamentos del Gran San Juan: Capital, Chimbab y 9 de Julio. La elección de estos departamentos responde al criterio de constituir un grupo diverso de escuelas, seleccionadas según características geográficas y sociales: urbano (Capital), rural-urbano y rural (9 de Julio), y urbano marginalizado (Chimbab). Además, otro criterio que guía esta selección es la participación o no de las escuelas en proyectos de articulación con instituciones de educación especial, y su inclusión o no en el Plan Provincial de alfabetización "Comprendo y Aprendo"¹¹⁹ En el estudio también participarán diferentes actores involucrados en el proceso de alfabetización inicial de los sujetos, entre ellos, profesores, docentes de apoyo, equipos interdisciplinarios externos e institucionales y familiares.

Se realizarán entrevistas semi-estructuradas (Valles, 1997) a los estudiantes, familiares y profesionales acompañantes, así como observaciones sistemáticas (Goetz & LeCompte, 1988) en clases en las que participan los estudiantes con discapacidad. Se relevarán documentos vinculados a las trayectorias de los estudiantes participantes (Proyectos Pedagógicos para la Inclusión, adaptaciones curriculares, normativas, entre otros). Estas técnicas permitirán recoger información detallada sobre las experiencias, percepciones, obstáculos y estrategias en el proceso de alfabetización. También se utilizarán instrumentos estructurados -cuestionarios- para recabar información sobre determinadas características de las instituciones escolares y de los hogares en los que residen los sujetos con discapacidad. Se prevé realizar un seguimiento de su trayectoria escolar por un período de tiempo de dos años. Se seguirán los lineamientos para el comportamiento ético establecidos por el Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de Argentina (CONICET, 2006).

Avances

Hasta el momento, el proyecto se encuentra en una etapa inicial, por lo que aún no se han obtenido resultados concretos. Actualmente, el trabajo se centra en la negociación de la entrada al campo, estableciendo los primeros contactos con instituciones educativas y actores clave para garantizar el acceso a la información necesaria. Este proceso es fundamental, ya

¹¹⁹ El Plan Provincial de Alfabetización está construido en el marco de la resolución 465/24 del Consejo Federal de Educación y tiene como misión "Garantizar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura para fortalecer la comprensión activa y crítica de los estudiantes de todos los niveles y modalidades de la provincia de San Juan, con el fin de alcanzar una interpretación integral y consciente que los empodere para la construcción de sus proyectos vitales" (Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan, 2024, p. 3).

que permite generar vínculos de confianza con las escuelas y profesionales involucrados en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel primario.

Paralelamente, se está avanzando en el diseño de los instrumentos de recolección de datos, ajustando las entrevistas, encuestas y estrategias de observación para captar en profundidad las trayectorias escolares y los factores que intervienen en el proceso de alfabetización. Esta etapa requiere una planificación cuidadosa para asegurar que los instrumentos sean adecuados al contexto y los objetivos de la investigación, garantizando la validez y confiabilidad de los datos.

Además, se están analizando marcos teóricos y normativos que permitirán interpretar los datos una vez que se inicie el trabajo de campo. La revisión de antecedentes y el diálogo con profesionales del área han sido clave para orientar la construcción de las preguntas de investigación y definir los aspectos a indagar. En este sentido, aunque aún no se cuentan con resultados empíricos, los avances en la organización y estructuración del estudio sientan las bases para una posterior recolección y análisis de datos.

Referencia bibliográfica

- Acuña, C. & Goñi, L. (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos*. Siglo XXI Editores.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Alianza Editorial.
- Arrúe, J., Stein, A., & Rosenberg, C. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina, *Revista de Psicología*, 8(16), 25-44.
- Barrozo, N., Schewe, C., & Pereyra, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. En A. Rodríguez-Martín (comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1595-1603). Universidad de Oviedo.
- Brégain, G., Venturiello, M., Ferrante, C., & Vera Fuente-Alba, L. (2022). *Les actions protestataires des personnes handicapées en Bolivie, au Chili et en Argentine (début du vingt-et-unième siècle)*. Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies, 1-21.
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Cobeñas, P. (2015) *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1206>

- Resolución 2857 del 2006. Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010). Aportes para la alfabetización en Educación Especial. Coordinación Nacional Modalidad Educación Especial.
- Fullana, M. F., Gallone, C., Heredia, M., Liceda, P., Levin, A.; et al. (2020). Discapacidad y Accesibilidad. Reflexiones sobre las barreras en tiempos de distanciamiento social. *Redes de Extensión*, 7, 121-126.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.
- Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 Diciembre, 2006, disponible en esta dirección: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18. <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Peralta, S., Benítez, B., Miguel, M., Zuliani, P., Carelli, S., Millani, A., & Díaz, M. (2021). *La inclusión educativa en el Nivel Superior. Miradas y perspectivas polifónicas*. Ed. UNSJ.
- R Core Team (2017) R: Un lenguaje y entorno para la computación estadística. R Fundación para la Computación Estadística. Viena, Austria. <http://www.R-project.org/>
- Sartori, M. L. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales de la educación especial a la educación inclusiva*. San Juan, Argentina. Universidad Nacional de San Juan.
- Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros: Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 133-148.
- Sirvent, M. T. & Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.
- Stein, A., & Rosenberg, C. (2011). Alfabetización temprana en poblaciones urbano marginadas. La familia como contexto de oportunidades. *Revista IRICE*, 23, 9-22.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1991). Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques. Sage.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. <https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg>
- Veiga Neto, A., & Lopes, M. (2012). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. *Educacao y Sociedade*, 33, 851-867.

Vélez Pachón, V. (2016). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires: un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina.

Posible(s) interrogante(s) sobre la lectura y la escritura en la Educación Secundaria

Ana Sol Victoria de Cara
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Literatura Ricardo Güiraldes

Introducción

En los intervalos de la tarea – recreos-, en los espacios en común – sala de profesores-, en los encuentros pedagógicos – jornadas de capacitación-, los docentes construimos un mundo discursivo categórico y circunscripto a la cultura escolar que nos atraviesa y, en muchos momentos, nos determina. En él, los profesores replicamos lo que la sociedad repite a gritos y hasta el hartazgo: “los estudiantes no saben leer”, “los chicos no pueden escribir una frase coherente”, “no saben establecer relaciones entre las ideas”, “carecen de vocabulario (y ni hablar, cuando se les pide que signifiquen y utilicen vocabulario específico de un área de conocimiento)”.

Ante esta preocupación siempre latente y presente, los primeros señalados son los docentes de lengua. Claro, pareciera ser que enseñar a leer y a escribir es solo una responsabilidad específica del área. O, dicho de otro modo, pareciera que la lectura y la escritura son habilidades/ competencias que se adquieren de una vez y para siempre.

Frente a estas afirmaciones, nuestra propuesta es reflexionar e indagar sobre algunas cuestiones que son centrales a nuestro juicio. Primeramente, la invitación gira en torno a pensar cuáles son las representaciones sobre la práctica de la lectura y de la escritura que circulan en el mundo discursivo de la cultura escolar y qué se espera que los estudiantes logren frente a lo escrito. En este aspecto, nos interesa focalizar en la figura del docente mediador y su rol de andamiaje entre los estudiantes y los discursos. Además, interrogarnos y problematizar la práctica de la lectura y la escritura, necesariamente, requiere repensar el lugar del docente de lengua y la responsabilidad que sobre él recae cuando hablamos del “fracaso” de dichas prácticas. Cabe preguntarnos, entonces, si los docentes de lengua somos los únicos responsables de acercar los estudiantes a la lectura y a la escritura (o viceversa); ¿sólo en el espacio curricular de lengua es donde los alumnos ponen en funcionamiento la máquina perezosa? ¿Acaso no se construyen todos los conocimientos teniendo como medio el lenguaje, el texto?

Entonces, de esta primera cuestión se desprende, por un lado, la propuesta de pensar la lectura y la escritura como prácticas, capacidades o habilidades específicas, particulares y, por ende, de reflexionar sobre la especificidad de estas desde cada uno de los espacios curriculares. Por otro lado, si consideramos que cada disciplina construye su propio modelo textual, hablar de la enseñanza de la literatura implica focalizar nuestra mirada en el género literario. Al interior de esta focalización, el recorrido nos interpela sobre distintos tipos de

discursos literarios que se leen en la escuela, sobre el rol del docente en la selección del material y en la elección de la mirada sobre la literatura. Entonces, inherente a estos criterios, con cierto grado de recursividad, volvemos al inicio: ¿cuál es el valor que le otorga la escuela como institución a la enseñanza de la literatura? ¿Qué valor simbólico le otorgamos al espacio curricular? ¿Le otorgamos un espacio? ¿O suele asociarse no sólo la lengua, sino también la literatura, a la obligatoriedad de asegurar la práctica de la lectura (y de la escritura) sin tener un objeto propio? ¿Por qué, de nuevo, la cultura escolar coloca la lengua y la literatura al servicio de otras disciplinas?

Ahora bien, re-pensar los criterios de lectura y diseño de mapas de posiciones sobre la literatura dentro de la escuela involucra, necesariamente, situar al docente como mediador en la escena. Perfilar al docente como mediador nos permite también trasladar la mediación hacia las consignas que ceden la voz, consignas que invitan a escribir.

Algunos Interrogantes sobre la lectura y la escritura en la Educación Secundaria

Como punto de partida, comencemos preguntándonos qué aspectos subyacen en la afirmación que atraviesa y se replica tanto en la sociedad como dentro de la cultura escolar: “los alumnos no saben leer”; “los estudiantes no pueden escribir una respuesta coherente”.

La sociedad reclama que los sujetos escolarizados puedan leer y escribir cualquier género discursivo, sea cual sea el propósito comunicativo, su modalidad, sin importa el contexto de producción y recepción, sin atender al soporte. Tomando la voz del Equipo docente Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación (DLEyE, 2019, s/p) sostenemos que “se pide a la escuela que enseñe a leer y a escribir, entendiendo por leer y escribir la capacidad de actuar en cualquier situación donde el alumno se enfrente con lo escrito, considerando que esas situaciones implican una multiplicidad de textos y géneros, sin mayores distinciones”.

Esta misma demanda social se replica dentro de la cultura escolar. Que, desde el colectivo docente, se afirme que los alumnos no saben leer, pone de manifiesto que existe la concepción de la lectura y la escritura como habilidades universales adquiridas de una vez y para siempre, negando (o, mejor dicho, anulando) la multiplicidad propia de la lengua. Es decir, los docentes parecen pensar que si el estudiante es un sujeto escolarizado, debería poder leer como se pretende o se espera que lo haga. Sin embargo, cuando eso no sucede los interrogantes emergen ¿Por qué no puede elaborar un resumen? ¿Por qué no sabe producir respuestas autónomas, independientes y coherentes? Esta concepción sobre la lectura y la escritura como habilidades universales se pone de manifiesto en el siguiente ejemplo:

[Contexto: guía de actividades de espacio curricular Formación, Ética y Ciudadana para estudiantes de 2° año, Educación Secundaria. Los alumnos deben resolver las

consignas en casa. Temas: Libertad: libertad interna y externa, libertad negativa y positiva. La libertad como autonomía y como responsabilidad]

- 1) *Leé atentamente las páginas 10 y 11 del libro, y marcá las ideas principales.*
- 2) ***Buscá en internet** el concepto de libertad.*
- 3) ***Buscá en internet** el artículo 1 de la declaración universal de los derechos humanos, y explicá con tus palabras el contenido de dicho artículo.*
- 4) *Realizá un cuadro comparativo, exponiendo las características principales de la libertad: interna-externa, negativa-positiva, libertad como autonomía-como responsabilidad.*
- 5) *En la página 11 del libro, se encuentra un documento sobre la libertad y la responsabilidad. El autor de dicho documento es Jean-Paul Sartre. Explicá con tus palabras por qué Sartre considera que “cada persona elige el mundo en el que quiere vivir y es responsable de él”.*
- 6) *Igualdad: Realizá un esquema o cuadro sinóptico (lo que le resulte más práctico a cada alumno), con las ideas principales de la página 12 del libro. (la igualdad, una obra en construcción).*

Como Penélope, nuestro interés es destejer algunos supuestos que, de manera implícita, se manifiestan en esta propuesta didáctico-pedagógica:

Sobre el concepto de lectura. En las consignas ofrecidas la lectura aparece como una actividad simple y sencilla que puede llevar a cabo cualquier estudiante de 2do año de Educación Secundaria. No se manifiesta alguna señal de mediación entre el texto y los estudiantes. Se prescinde de la mediación porque se considera un paso innecesario: los estudiantes son sujetos que pueden leer, como sujetos “expertos”. La lectura se entiende, entonces, como una actividad semántica única y unívoca. De hecho, esta concepción se profundiza si advertimos que no sólo deben leer páginas de un manual de estudio, sino que, además, con independencia y autonomía, deben poder identificar ideas principales o, con mayor complejidad, escribir sobre lo leído. Se evidencia, entonces, que el profesional que elabora este material entiende la lectura como una habilidad universal, mecánica, que cualquier persona alfabetizada puede replicar, reproducir ante cualquier discurso social, en cualquier contexto, con cualquier propósito.

Sumado a esto, parece ser que leer no es una actividad que pueda verse alterada respecto del soporte que se utilice para realizarla. El estudiante de 2° año sabe leer. Por ende, puede hacerlo en papel o de manera digital. Y como sabe leer, sabe también seleccionar información: puede identificar ideas principales o, indistintamente, puede seleccionar una fuente de internet y elaborar una definición sobre un tema determinado sin inconvenientes.

Además, es propicio indagar sobre el concepto de producción/escritura, ya que en las prácticas escolares la escritura no solo es un producto final, sino una herramienta privilegiada para monitorear y acompañar la lectura de los estudiantes. En este sentido, preguntarnos cómo escriben los estudiantes sobre lo que leen implica también preguntarnos cómo leen. ¿Qué operaciones de lectura realizan? ¿Qué comprensiones construyen? ¿Cómo se manifiestan esas comprensiones en sus producciones escritas? Así, la escritura se vuelve un modo de acceso al proceso lector, permitiendo visibilizar los significados que los estudiantes construyen y, en consecuencia, intervenir didácticamente para favorecer una lectura que dialogue con el objeto teórico en cuestión. Desde la propuesta didáctico- pedagógica abordada, la herramienta empleada para monitorear la lectura es la producción a partir de lo leído. Los estudiantes deben, luego de leer, seleccionar ideas principales, explicar con sus palabras, realizar un cuadro comparativo, construir un cuadro sinóptico o un esquema (lo que les resulte más conveniente). Los primeros interrogantes que nos atraviesan son ¿cuánto saben los estudiantes sobre la selección y jerarquización de ideas o sobre la representación de la información? ¿el docente trabajó con estas herramientas en el aula o supone/ da por sentado que los alumnos las saben? Si los estudiantes las aprendieron en otras materias, ¿saben cómo ponerlas a funcionar en este texto, en este discurso, en este objeto teórico? Podemos, entonces, desentrañar diferentes concepciones sobre la implicancia de la producción. Por un lado, se entiende que la escritura es una capacidad adquirida de una vez y para siempre: hacer un esquema o un cuadro sinóptico es lo mismo y puede ser aplicado indistintamente. Por otro, sin tener certeza, nos preguntamos para qué se invita a producir, cuál es el objetivo último de la actividad – podemos aventurarnos a decir que se busca sistematizar información-, si se monitorea (y de qué manera) las producciones de los estudiantes, qué herramientas o instancias se dispone para la reescritura y qué criterios se tienen en cuenta para esto.

Este caso particular intenta ilustrar una metodología refractada en distintos espacios curriculares de la Educación Secundaria. Podríamos aventurarnos a considerar que, al momento de diseñar la propuesta pedagógica, el profesional de la educación focaliza en el objeto teórico inherente a la disciplina y no a las herramientas para la construcción del mismo. Sin embargo, ante el fracaso de la actividad (fracaso motivado por el incumplimiento de la expectativa docente), la responsabilidad recae sobre las capacidades utilizadas: la lectura y la escritura.

1. Apelar a la diferencia

Entonces, ¿resulta igual leer un texto de ciencias naturales a uno de historia? ¿utilizamos las mismas estrategias de lectura cuando leo matemáticas, geografía, ética o literatura? Y, respecto a las producciones que pretendemos de los estudiantes, podemos cuestionarnos qué les enseñamos a los chicos y qué les pedimos como “producto”. ¿Tenemos

las estrategias, métodos, herramientas para provocar la escritura? ¿Corregimos la escritura, además del contenido? ¿Qué espacios generamos para la corrección, la reformulación, la reescritura?

Creemos en la posibilidad de re-valorizar la diversidad discursiva de la lengua y enseñar a leer y a escribir desde la diferencia y la heterogeneidad (Larrosa, 2005, s/p). Pero, para poder construirnos o reestructurar la enseñanza desde este enfoque, es necesario otorgarle a la lectura y la escritura centralidad y protagonismo en el proceso de construcción de conocimiento. Y, a su vez, brindarle al lenguaje el espacio para la multiplicidad.

Acordamos con el equipo de la DLEyE cuando afirman que “para que la información se convierta en conocimiento, son necesarias algunas operaciones, todas ellas vinculadas con la lectura. La transformación de la información en conocimiento, como estrategia a enseñar, todavía queda en manos de la escuela que, pese a las críticas sobre las dificultades en la formación de lectores, sigue siendo la institución a la que la sociedad le reclama y delega esa responsabilidad” (2019, s/p).

Esta mirada suele confundirse, a menudo, con la necesidad de reforzar la enseñanza de la lectura y la escritura desde la especificidad de un área especialista en el tema: la lengua. Una creencia común dentro de la cultura escolar es aquella que percibe al profesor o la profesora de lengua como el encargado de brindar las herramientas necesarias para que un alumno lea lo que sea, como sea, donde sea y cuando sea. Y, por ende, cuando se evidencia una carencia en dichas habilidades o capacidades, el que queda bajo sospecha es, nuevamente, el departamento de dicha asignatura. Pareciera que la escuela ha asumido, como afirma Gaspar, que “la lectura y la escritura son saberes que se asocian y se asumen en la enseñanza de la lengua. La dinámica de la cultura escolar, en la que la construcción histórica de las disciplinas escolares ha ocupado un lugar central, parece circunscribir la transmisión del leer y el escribir como patrimonio exclusivo del área de Lengua” (2011).

La propuesta se ensancha cuando pensamos en la posibilidad de multiplicar la enseñanza de la lectura y la escritura y asumir, como colectivo docente, que la enseñanza de un determinado objeto teórico involucra, necesariamente, la enseñanza de la comprensión y de la producción de un tipo textual específico y, a la vez, particular.

1. 1 ¿Interdisciplinariedad o volver múltiple la lectura y la escritura?

Cabe destacar, parafraseando a Gaspar, que la vida institucional, parte también de la cultura escolar, favorece un abordaje estático, agazapado del leer y del escribir en la escuela porque las condiciones de trabajo “tienden a la compartimentación y a la escasa interacción de los docentes en la búsqueda de propuestas de trabajo que integren la lectura y la escritura en la enseñanza de distintas áreas curriculares” (2011).

A causa de esta compartimentación, las propuestas ministeriales circundan en la producción de secuencias didácticas y proyectos interdisciplinares que apelan al diálogo entre áreas curriculares.

Por ejemplo, en los últimos años, se implementó en diversas escuelas públicas del país, tanto en nivel primario como secundario, el Programa Escuela Faro. La propuesta del programa es acompañar a las instituciones para sostener y fortalecer las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes a partir del mejoramiento de los aprendizajes de Lengua y Matemática, enmarcados en aquellos saberes y capacidades fundamentales para la vida en sociedad durante el Siglo XXI.

Destejamos una vez más. El Programa Escuela Faro invita a escuelas con trayectorias educativas vulnerables a reflexionar sobre las carencias invisibles que, indefectiblemente, colaboran en la deserción o el abandono estudiantil. Vale aclarar que el foco de análisis está puesto en aquellos factores que la escuela puede atender, obviando (una vez más) aquellas implicancias/ diferencias sociales que calan hondo en el proceso de aprendizaje, entonces, la propuesta ministerial es reforzar competencias como la “lectura comprensiva”, en el área lengua y la resolución de problemas, desde la matemática.

Nuevamente, el desafío involucra la práctica desde lo específico, anulando la transversalidad. Sin embargo, como parte del equipo institucional, redefinimos y rediseñamos la invitación y elaboramos un PEAP (Proyecto Escolar de Aprendizajes Prioritarios) interdisciplinario. En el 1er año de la Educación Secundaria, durante las jornadas institucionales, se dispuso un espacio de encuentro y de diálogo entre los docentes de todas las áreas para la selección de textos divulgativos (textos propios, que se abordan para la construcción del conocimiento teórico específico), para el análisis de estos y, luego, en último lugar, para el diseño de estrategias de mediación de la lectura. El objetivo primordial fue lograr un espacio en común, otorgando centralidad al discurso y, además, participar de una reflexión meta-cognitiva sobre las prácticas de lecturas habituales en las aulas.

En este espacio, el docente de lengua ocupó el rol de formador de formadores, democratizando herramientas que pueden ser utilizadas desde diferentes áreas para el acceso al texto, colocando en un lugar privilegiado al lenguaje en la construcción de conocimientos, aun en la resolución matemática de problemas. Demás está decir que estas prácticas no suplantán o refuerzan trayectorias resquebrajadas por el hambre, pero si fortalece, replica ciertas estrategias que los estudiantes pueden implementar al enfrentarse a un discurso social e intentar de-construirlo, re-construirlo, traducirlo.

Queda mucho camino por andar. No tenemos certezas, y eso nos alienta. Pero, desarrollar prácticas para visibilizar que, como afirma Archanco (2011), “la lectura no es un simple instrumento para la transmisión de un saber científico establecido, sino que es una forma de construirlo y utilizarlo” nos alienta y despierta, atenta, la necesidad de postular la

lectura (y a la escritura) como eje neurálgico en el desarrollo de aprendizajes significativos y de pensamiento crítico. Sabemos que la lectura no se reduce a la aplicación mecánica y absurda como el subrayado de información, la identificación de sinónimos, la elaboración de un resumen. Pero, confiamos, que estas estrategias son la base para promover interrogantes genuinos, estrategias que, una vez afianzadas, pueden abrir puertas hacia el saber hacer.

1.2. Ceder la voz

Repensemos, otra vez, los lugares desde donde configuramos nuestros discursos docentes. Replicar que los estudiantes no saben leer ni escribir nos posiciona en una situación cómoda, con la conciencia del esfuerzo inusitado, por intentar hacer algo pero recibir, como resultado, la resistencia del otro. En esta situación se translucen las expectativas del colectivo docente: qué resultado esperamos obtener luego de la lectura y sobre la escritura de nuestros estudiantes. En este juego de expectativas radica también la problemática. El docente llega al aula con su clase planificada y su horizonte de expectativas latente. Espera alcanzar cierto resultado. Quizás, somos rehenes de los resultados. Y es lógico: el sistema educativo se configura, se modifica y regenera teniendo como base los resultados alcanzados por los sujetos escolarizados. Entonces, los estudiantes aprenden a satisfacer las expectativas del adulto. Coincidimos con Meirieu (2013) al considerar que “los niños de hoy, cuando aprenden, viven demasiado los saberes como una forma de sumisión frente al adulto. Para un niño aprender a leer no debería ser someterse a la intención de un adulto, sino acceder a una libertad, acceder a la lectura que le permita liberarse de la palabra de aquellos que le hablan constantemente” (p.8).

Otorgar la voz implica, entonces, promover la práctica de la lectura y de la escritura como un ejercicio genuino, como un medio para la construcción del conocimiento, como un espacio de libertad. Posicionarnos en este lugar exige la reflexión acerca de qué es leer y qué es escribir y para qué lo hacemos. Larrosa (2005, s/p), en su clase “Leer (y enseñar a leer) entre lenguas” nos interpela sobre la posibilidad de “pensar la lectura más allá del modelo de comprensión, más allá del modelo de comunicación” ¿Es posible significar la lectura como un acto de traducción? ¿Alcanza con despojarnos de la obligatoriedad de borrar la diferencia? ¿Podemos, dentro de la escuela, leer para producir la diferencia, para profundizar en la pluralización de la lengua misma? ¿Cuál es el lugar de la escritura en la escuela? ¿Por qué es utilizada como una herramienta para verificar/ monitorear la lectura? ¿Puede ser transmutada a la intimidad, también? ¿Puede asociarse la escritura a la libertad?

Estos interrogantes se profundizan si miramos la lengua como múltiple y plural y si buscamos la promoción de la práctica de la lectura y escritura como un acto de intimidad. Larrosa (2005, s/p). afirma que “decir que toda lectura es íntima significa que hay otra cosa en la lengua más allá de su contenido informativo. Para pensar eso se trata, simplemente, de

no tratar la lengua al modo de los deslenguados, de todos aquellos, en suma, para quienes el lenguaje no es otra cosa que un instrumento de comunicación. Se trata de pensar la lectura sabiendo que la palabra humana se da como confusa, como dispersa, como inestable y, por lo tanto, como infinita”

Si consideramos al acto de leer y de escribir como un acto de intimidad y de libertad, nos preguntamos, entonces, cuál es el lugar del sujeto docente dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Aquí resulta propicio y necesario traer la voz de nuestra querida Michèle Petit. Para la autora la práctica de la lectura, la apropiación de textos involucra obligatoriamente

“encontrar a alguien que ha hecho entrar libros, relatos, poesías, palabras dispuestas de manera estética, en su propia experiencia.(...) Alguien que abre espacios, tiempos, no sometidos a la rentabilidad escolar inmediata y que manifiesta al niño, al adolescente, al adulto, asimismo, una disponibilidad, una acogida, una presencia de calidad, una escucha. (....) Todo comienza por encuentro, por situaciones de intersubjetividad gratificantes” (2011, s/p).

Y creemos con firmeza en poder establecer un paralelismo en la mediación de la escritura. Es necesario generar espacios donde el otro tenga voz. Por ello, consideramos imprescindible ceder la voz, otorgar el espacio de la palabra: promover la escritura.

Para concluir sobre este eje, la reflexión se abre (aún más) en la propuesta de “recuperar la potencia emancipadora del conocimiento como tarea pedagógica” (Meirieu, 2013, p. 28). La lectura y la escritura, dentro de esta propuesta, son el medio necesario para que los estudiantes encuentren su voz y su libertad. Asumir esta tarea, por parte del profesor, del maestro, implica generar, en la escuela, un espacio de recepción, de hospitalidad. Si el mediador otorga la voz, “la lectura deja de ser un desciframiento fastidioso, la austera faena a la que es necesario someterse para satisfacer a los adultos para volverse experiencia, íntima y compartida”. (Petit, 201, s/p).

2. Algunos interrogantes sobre la enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria

El tránsito por esta diplomatura ha despertado inagotables (por suerte) interrogantes sobre las prácticas de la lectura y la escritura. Intentamos, de cierto modo, evidenciar este recorrido de postas, de reflexiones, de recursividades en las páginas de este trabajo. Por momentos nos cuestionábamos en la posibilidad de finalizar el texto en el párrafo anterior (contando una intimidad escritural); sin embargo, creemos que repensar la lectura y la escritura ausente de la especificidad de la literatura se asemeja a un sacrilegio.

Es que si de especificidades se trata, cuál es el lugar de la literatura en la enseñanza secundaria. Como en un laberinto, volvemos al inicio: ¿cuál es el valor que le otorga la escuela como institución a la enseñanza de la literatura? ¿Qué valor simbólico le concedemos al espacio curricular? ¿Le brindamos un espacio? ¿O suele asociarse no sólo la lengua, sino también la literatura, a la obligatoriedad de asegurar la práctica de la lectura y de la escritura sin tener un objeto propio? ¿Por qué, de nuevo, la cultura escolar coloca la lengua y la literatura al servicio de otras disciplinas?

Distintas y variadas aristas se abren paso al hablar de literatura y de su enseñanza y/o abordaje en la educación secundaria. Pensar que en la enunciación del discurso docente, la literatura es algo fantástico pero carente de cientificismo, de practicidad aplicable a la vida real y cotidiana. Desde este punto de vista, el discurso literario es entendido y delineado como un discurso más que los y las estudiantes deben aprender (sobre todo si pensamos en los NAPs destinados al Ciclo Básico de Educación Secundaria). Entre muchos géneros discursivos, el o la docente de lengua debe e

nseñar mitos, leyendas, cuentos, poesías y, si desea también, obras dramáticas. No sucede igual en el Ciclo Orientado, donde la materia pasa a ser Lengua y Literatura. Sin embargo, en escuelas con orientaciones técnicas o contables, o en escuelas con alta vulnerabilidad social, se privilegian otros tipos de discursos porque se los asume como una necesidad para muchos estudiantes. Saber armar un currículum vitae, una carta de presentación laboral o una monografía se consideran conocimientos esenciales para que los y las estudiantes puedan enfrentarse a la vida social y laboral. ¿Para qué vamos a enseñar literatura si los chicos no van a estudiar artes o letras? ¿Para qué?

Caer en ese *para qué* arrastra conceptualizaciones arraigadas sobre lo que representa el discurso literario, el valor simbólico que este discurso sintetiza, social y culturalmente hablando. Evidencia, además, el valor utilitario que le otorgamos al lenguaje: la lengua como medio, ¿y cómo fin en sí mismo? En ese cajón de la rareza, de la inutilidad, o de “cosas de loco y de tía solterona”, diría Bodoc, se agazapa la literatura.

El camino se abre aún más. Infinitamente. Aunque, en este momento, quisiéramos detenernos en una particular mirada sobre la escuela y la enseñanza de la literatura. Es que para muchos, la institución escolar se forja como el primer (y único) vínculo con el texto literario. En este cruzamiento entre lineamientos ministeriales, diseños jurisdiccionales, decisiones docentes, creemos en la responsabilidad de pensar la literatura como un derecho de los sujetos estudiantes.

El planteo podría virar hacia un costado e interpelarnos ante interrogantes sobre qué tipos de textos literarios leemos en la escuela, cómo enseñamos a leer literatura, cómo, los docentes, realizamos la selección de dichos textos. Acercarnos y delinear posibles respuestas (o profundizar en estos interrogantes) y tomar como eje la mirada de Martin Kohan (2011, s/p)

sobre el canon literario dentro de la escuela, nos acerca a otro destino. Sostener que “la escuela no solo imparte el canon; la escuela, además canoniza” nos aproxima a la idea de la producción del canon desde criterios de lectura que sostienen o avalan ciertas miradas, diversas perspectivas sobre la lectura, la literatura y la mediación docente.

Sin embargo, la convicción de que el acceso a la literatura es una de las funciones primordiales que debe garantizar la escuela no deja de apelarnos. Y no afirmamos esto desde la apología del placer artístico o la lectura por la lectura misma. Sino porque, necesariamente, habilitar ese espacio en torno a la palabra poética hace justicia ante las desigualdades. La voz de Ceserani, citado por Frugoni, señala que, para la mayoría de los niños y jóvenes, la escuela es el principal y a veces único lugar en donde entablar un vínculo con la literatura, “una relación fundante y condicionante, que es el soporte de cualquier posterior exploración respecto de esta particular dimensión cultural” (2009, p. 23).

Y si referimos a la dimensión cultural y al capital simbólico de la literatura, resultaría incierto pensarla sin aludir a las palabras de Teresa Colomer (2001) y, por su intermedio, a Bombini y Kohan:

Pero, una vez centrada la enseñanza de la literatura en la creación de sentido, aprender a leer literatura permite que las nuevas generaciones accedan, como nos recuerda Bombini (1997), a un discurso modelizador de la experiencia social, utilicen la literatura como instrumento para pensar mundos posibles o para pensar en éste de otras formas, para construir la subjetividad y para interpretar la experiencia subjetiva y supone, también, que accedan a la forma más compleja de articulación discursiva, lo cual supone, como añade este autor “una retórica específica, el predominio de las funciones poética y metalingüística, la apropiación y uso de los mecanismos de connotación, los préstamos intertextuales, el particular modo de trabajar la referencia, las particularidades del sistema de enunciación literaria, en fin, tal como lo plantea Martín Kohan: ‘La literatura nos prepara para leer mejor todos los discursos sociales’. (pp.140-141)

Alargar la mirada (Colomer, 2001, pp. 141) y provocar la voz. ¿Cómo hacemos, como docentes mediadores, responsables de la lectura y la escritura para enseñar a alargar la mirada y para provocar la necesidad de decir, para generar un espacio de hospitalidad, un lugar seguro para la multiplicidad de miradas?

Perfilar al docente como mediador nos permite también trasladar la mediación hacia las consignas que invitan a la escritura. Como posible conclusión del recorrido, quisiéramos atender al hecho de que la lectura literaria tiene, como correlato, la posibilidad de la escritura: producir sobre la lectura de un texto, producir sobre la lectura y explorar lo estético, intervenir lo literario. Para llegar a este punto, el mediador debe configurarse como un sujeto que invita, que posibilita, que otorga la palabra a partir de sus consignas (un poco trampolín, un poco valla).

¿Posibles conclusiones?

Desandar y tejer, delinear posibles recorridos, divergentes caminos para representar la lectura, para provocar la escritura. Finalizamos este trabajo con la certeza de las dudas, de la posibilidad, con la esperanza de multiplicar la mirada. Somos conscientes de que no existe un único punto de vista y eso nos tranquiliza. Repara sabernos meta-cognitivos. Repara proyectarnos flexivos y re-flexivos con la práctica. El camino se hace al andar, también en la docencia. Como asume Bombini, no existen recetas. Firmemente pensamos que esta inexistencia explaya las miradas, la multiplicidad. Sin embargo, reafirmamos la idea de pensar que, si de educación y/o enseñanza se trata, el lenguaje es un problema que nos involucra a todos por igual. Y que invitar a la lectura y a la escritura, promover el tránsito, incomodar, nos habilita como humanos. Repensarnos desde el medio, como docente que acorta distancias también involucra reconstruir lazos, democratizar herramientas, reconfigurar accesos.

Dentro de aquella ciudad que esbozamos al comienzo de todo, el docente debe ser un narrador protagonista de la escena que tiende puentes y que piensa la lectura y la escritura no solo como capacidades o habilidades a desarrollar sino como, en palabras de Bodoc, esta cosa que nos hace humanos, que nos acompaña siempre. Entonces, enseñar a leer y provocar la escritura es educar para habitar este mundo.

Referencia bibliográfica

- Archanco, P. (2011). Clase 20. *Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Brito, A. (2011). Clase 6. *Temas visibles y otros posibles para una agenda de la lectura y la escritura*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Cano, F. (2011). Clase 17. *Para una reflexión sobre la escritura*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, N°4, marzo 2001. Buenos Aires
- Equipo Docente DLEyE [2011] (2019) *La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Finocchio, A.M. (2011). Clase 21. *Cuando las consignas invitan a escribir*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.

- Frugoni, S. (2009). ¿Qué hay que saber hoy de literatura? En *Revista El Monitor*, N°21, junio 2009. Buenos Aires, pp. 22-23.
- Gaspar, M.P. (2011). Clase 22. *La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área)*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Kohan, M. (2011). Clase 10. *Notas sobre el canon*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Larrosa, J. (2005). *Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas*. Clase 1. Bloque 1. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual
- Meirieu, P. (2013) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina. Presidencia de la Nación.
- Petit, M. (2011). Clase 4. *Al principio fue la experiencia lectora del Otro*. En Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flacso Virtual, Argentina.
- Petit, M. (2015). *Las palabras habitables y las que no lo son*. Conferencia dictada en la 42 FERIA Internacional del Libro de Buenos Aires, mayo 2015. Disponible en fundacionluminis.org.ar [fecha de consulta: mayo, 2017].

Aprender en juego: la complejidad de generar procesos de nivelación e inclusión

María Victoria Gasparini
María Luisa Silva
CIIPME-CONICET

Fabiana Schwartz
Universidad de Buenos Aires-Equipo COGNILEN

Karina Forti
Cynthia Vallejos
Rocío Laura Muñoz
Abril Santos
Estefanía Ferrari
Laura Rodriguez
Equipo directivo y docente ENS No 4 Estanislao Zeballos
Alumnos del ENS No 4 Estanislao Zeballos

La escritura es un subtítulo evocador del habla.

*El habla y el lenguaje es un modo de estar en las relaciones humanas, de coordinar
los sentidos de hacer y la emoción en la conciencia.*

Humberto Maturana, entrevista

Introducción

Una consecuencia de la pandemia COVID -19 en el ámbito educativo es el incremento en la frecuencia de niños desfasados en sus aprendizajes curriculares (Matera, 2022; Ministerio de Educación de la República Argentina, 2022). Esta situación resulta dramática respecto de niños que cursaron los primeros niveles de escolaridad durante los procesos de aislamiento social o de restricciones de circulación. En lo que respecta al quehacer docente, su labor se ha visto modificada sustancialmente durante el aislamiento. Asimismo, se ha reconocido que los docentes se perciben como sujetos que han relegado la posibilidad de agenciar su práctica a partir de las demandas institucionales permanentes (Cañizares Barrera, 2022). Esta situación de falta de autonomía y colaboración se torna más problemática cuando deben abordar procesos de nivelación de alumnos desfasados.

Este enclave complejo generó el proyecto de Investigación-acción “*Aprender en juego*” (Silva et al, 2022), que procura que niños de 1ero a 5to grado puedan mejorar y/o recuperar aprendizajes respecto a conocimientos y habilidades en lectura y escritura, pero también, que los docentes y directivos gestionen en forma colaborativa, junto con investigadores, un espacio de indagación sistemática y de reflexión sobre la práctica para consolidar saberes y habilidades que permitan recuperar agencia. Es un proyecto interinstitucional e interdisciplinario iniciado en 2022, llevado a cabo por investigadores y técnicos profesionales del CONICET, pertenecientes al equipo interdisciplinario COGNILEN

y por el personal directivo, docente y alumnos del ENS N° 4, CABA. Se han abordado simultáneamente:

1. Espacios de capacitación para docentes en los que se incentivan las vocaciones científicas de los miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de que complementen su formación en las habilidades deficitarias en los alumnos, en este caso los procesos cognitivo-lingüísticos involucrados en la alfabetización y capitalicen su experiencia docente instrumentándolos en el aula.

2. Un programa para que los alumnos desfasados accedan a entornos de tarea que los reinserten de manera orgánica en su grupo de pertenencia, desde propuestas lúdicas, complejas y significativas.

3. Diferentes propuestas de circulación en los roles y espacios institucionales (por ejemplo, los alumnos desfasados, trabajando en la materialización de un juego con la secretaria, para proponer a los alumnos de primer grado o los alumnos desfasados juegan en dirección con la directora a la ruleta de rimas, etc.).

Presentamos los ejes del Proyecto, las dinámicas de trabajo y analizamos resultados preliminares de impacto. El análisis cualitativo demostró que los niños se apropiaron de estrategias diversas para remediar sus aprendizajes y, por otro lado, los docentes interpelan y discuten sus concepciones tradicionales sobre el aprendizaje.

1. ¿Por qué surgió Aprender en juego?

Una consecuencia de la pandemia COVID-19 en el ámbito educativo es el incremento en la frecuencia de niños desfasados en sus aprendizajes curriculares (Matera, 2022; Ministerio de Educación de la República Argentina, 2022). Esta situación resulta dramática respecto de niños que cursaron los primeros niveles de escolaridad durante los procesos de aislamiento social o de restricciones de circulación. En mayo de 2022 el equipo de investigación Cognilen (CIIPME-CONICET) asistió al ENS N° 4 Estanislao Zeballos, de CABA para realizar una investigación. Luego de la toma de datos el equipo compartió con personal directivo y docente las impresiones: muchos niños de 3ero y 4to grado apenas podían leer. Los docentes manifestaron su preocupación porque los espacios previstos para recuperar esos aprendizajes no estaban funcionando y su disposición para “seguir un programa”. El personal directivo agregó que esos niños estaban con problemas emocionales y demostraban baja empatía con el grupo de pertenencia por su situación de aprendizaje falente.

2. La demanda y la complejidad de atenderla

El equipo de investigación COGNILEN, ante este pedido, ponderó varios factores. Por un lado, desde hace más de dos décadas estudios realizados en nuestro país han puesto de

manifiesto la magnitud de la inequidad respecto del dominio de las habilidades de lectura y escritura (Rivero, 2010). La mayoría de los niños que no terminan la escuela primaria o sólo logran bajos niveles de alfabetización provienen de los sectores más desfavorecidos: grupos urbanos y rurales marginados y minorías étnicas. Relevamientos recientes indican la agudización de este panorama: los desempeños en comprensión lectora registran caídas entre el 9 y el 31.2% con respecto al 2018 (Prueba APRENDER). El aprendizaje remoto que demandó la pandemia COVID-19 incrementó esta inequidad (Chaverri Chaves, 2021). Los programas de nivelación tradicionales suponen una gradiente de aprendizajes: hay que tener ciertos conocimientos y capacidades para adquirir otros. El desafío en la nivelación de aprendizajes en habilidades básicas es que los niños generen estrategias “bastón” para evitar evidenciar las falencias ante sus pares, evitando la visibilización en pos de conservar su integración ante el grupo de pertenencia. Al respecto resulta clave el diseño y aplicación de pruebas diagnósticas que permitan la descripción personalizada, ponderar los alcances de la problemática y con ello la toma de decisiones. Asimismo los diagnósticos permiten que los agentes del sistema educativo y las familias cuenten con información, configuren horizontes temporales de expectativas y adecuen el proceso de enseñanza y aprendizaje a la situación específica de cada uno de los niños.

En cuanto a los programas de nivelación hemos reconocido, al menos, dos tipos. Por un lado, los implementados para niños y jóvenes que han discontinuado su inserción y aprendizaje escolares y, por otro lado, aquellos destinados a niños cuyos aprendizajes no se encuentran al nivel de los de su grupo curricular. En el primer caso, además de las actividades curriculares-pedagógicas se incluyen acciones de convocatoria, inserción y permanencia (por ej. Fines en Argentina –ver Perillo, et al., 2019–, *CATCH UP EDUCATION PROGRAMME* en Turquía o *SECOND CHANCE* en Etiopía). Los segundos en cambio se focalizan en el dominio de ciertas habilidades, tienen una temporalidad delimitada, su implementación generalmente está a cargo de un único docente, presentan una relación de acciones de intervención, diagnósticos paulatinos y plazo de logros y están destinados, principalmente, a niños que han sido y son cursantes regulares pero poseen sobre edad –por repitencia–, procuran evitar la deserción escolar (por ej. Acelera, de Brasil, Early Learners Programme de la Organización de Estados de Caribe Oriental o los grados de Nivelación de la CABA en Argentina). Pese a las diferencias, ambos consideran que los sujetos cuyos aprendizajes se encuentran desfasados sólo deben recibir atención formal cuando la criticidad de la situación lo amerita, es decir cuando ya no forman parte del sistema o cuando se encuentran en riesgo, ninguno contempla la estructura emocional y los recursos cognitivos que todos los sujetos disponemos para mitigar u obturar la sensación de fracaso.

Por ello resulta desafiante el poder plantear programas que atiendan tempranamente a la problemática del desfase de los aprendizajes curriculares, pero que consideren

simultáneamente diversos factores del panorama complejo: la integralidad del niño, la relación entre el dominio de aprendizajes curriculares y la pertenencia a un grupo, la agencia docente, condiciones familiares, etc.. Consideramos que estas falencias podrían remediarse a partir de asumir una perspectiva sistemática y ecológica.

Es sabido que la recuperación de aprendizajes curriculares implica la disposición de mecanismos de resiliencia individuales, es clave para que los sujetos superen su percepción de aprendizajes frustrados, plantear entornos de tarea *diferentes* a los formatos educativos tradicionales. Estas actividades deben incluir demandas de procesos cognitivos en Zona de Desarrollo Real y promover la emergencia de procesos cognitivos en la Zona de Desarrollo Próximo. Por otro lado, los niños se resienten con los mecanismos tradicionales de “nivelación” (por ej. reclutamiento durante las horas de clase, mecanismos de apoyo escolar tradicionales, etc.) que, además resultan de bajo impacto. Los docentes, miembros de la comunidad educativa y las familias también padecen la ineficacia de estos “mecanismos compensatorios”.

A partir de estas consideraciones pensamos que el proyecto debía articular acciones desde paradigmas que asumen la complejidad, por un lado, el paradigma de la Ecología de la Cognición (Bateson, 2000), el modelo de la Investigación-Acción (Lewin, 1946) y el enfoque de la Ciencia Ciudadana. Desde el paradigma de la Ecología de la Cognición el conocer y el aprender son la respuesta adaptativa de un sujeto, en virtud de su dotación neurocognitiva, a las oportunidades y condiciones ambientales (Campo Terner, 2010; Silva y Gasparini, en preparación). Esto supone que el conocer se concibe dentro de este paradigma siempre como una actividad situada, cultural, compleja y corporizada. En este sentido, se observa un desplazamiento teórico metodológico desde la descripción del dominio de habilidades específicas e incluso disciplinariamente delimitadas a la descripción de conductas que se articulan en términos de “estrategias” y se disponen en virtud de las condiciones particulares que cada tarea demanda. El paradigma de la “ecología de la cognición” (Bronfenbrenner, 1979) (o de la “Cognición situada” (Engeström, 2007; 2009) junto con el creciente desarrollo de los “Modelos de Lenguaje en Uso” (Tomasello, 2001; 2003; Holland, 2005), las Teorías de Aprendizaje estadístico así como de los aportes de teorías de carácter cognitivo-funcional (Halliday y Hasan, 1991; Lieven et al., 2009; Theakston, 2012) han permitido interrelacionar estudios educativos, lingüísticos, psicológicos y de procesamiento de información en término de teorías complejas, abordando el desarrollo y el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria.

El modelo de Investigación-Acción vincula el paradigma experimental con programas de acción para remediar problemáticas sociales. En este modelo los actores de un sistema pueden estudiar su funcionamiento, detectar nodos o efectos no deseados y proponer acciones para revertir esos efectos a partir de su participación etnográfica en el sistema en

estudio para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. Mediante la Investigación-acción se pretende tratar de forma simultánea la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos y técnicas para comprender la dinámica de procesos sociales y procurar condiciones de cambio. Las características relevantes del enfoque son: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución bifronte (teoría y praxis) al conocimiento en las ciencias sociales. El enfoque de Ciencia Ciudadana, por su parte, al enfatizar la necesidad de comprometer al sujeto de una comunidad en la investigación científica, permite que el vínculo entre teoría y praxis resulte continuo, fluido y sustentable en el tiempo. En la medida que los ciudadanos perciben el quehacer científico como relevante para su quehacer cotidiano, dimensionan su impacto y relevancia, pueden encontrar vías para interesarse y contribuir activamente en el ámbito, tanto con su esfuerzo intelectual como proveyendo colaboración, herramientas o recursos. De esta forma se genera comunidad colaborativa entre diferentes ámbitos y no solo se construye ciencia, sino que se provee un esquema de involucramiento social que resulta beneficioso para todas las partes

Un enclave de partida fue el de considerar que para abordar la recuperación de aprendizajes curriculares desfasados, debíamos atender a las particulares condiciones sociohistóricas que modelaron los aprendizajes y la interacción social en condiciones de “reclusión” por la pandemia COVID-19. El desafío era no sólo recuperar aprendizajes curriculares sino también reinstalar la potencia de las interacciones lingüísticas y del juego como dispositivos de vínculos sociales. Interacciones lingüísticas y lúdicas potentes, atractivas y entretenidas resultan instancias que permiten el desarrollo de una vida integral (Maturana y Verden-Zöller, 1993) y son los formatos ideales para que la interacción simbólica tenga impacto cognitivo en la infancia.

Es dable recordar que la alfabetización no se restringe a las habilidades de lectura y escritura, sino que involucra también todas las habilidades de comunicación oral (Morrow, 2009). El desarrollo de habilidades lingüísticas orales resulta esencial para el dominio del lenguaje escrito y el desarrollo de la alfabetización modifica el desempeño oral (Nippold, 2009). Así, por ejemplo se ha comprobado que los alumnos que cuentan con un vocabulario amplio y una buena comprensión del habla aprenden a leer en menos tiempo; pues pueden reconocer más fácilmente aquellas palabras escritas cuyo significado ya conocen por su uso oral. De igual forma, cuando los niños estructuran en forma comprensible sus formulaciones orales, pueden reconocer con menos costo la estructura del lenguaje escrito, logrando mayor comprensión de textos e historias narrativas.

Por otro lado, debíamos devolver al juego su rol central en la interacción de adulto-niño entendiendo que los niños aprenden a partir de la participación activa. Su

participación como aprendices activos en situaciones significativas es una condición necesaria para el desarrollo de la alfabetización (Vega y Macotela, 2007).

3. ¿En qué consiste “Aprender en juego”?

Es un sistema, un proyecto de Investigación- Acción, para que los alumnos que hayan sido identificados con aprendizajes curriculares desfasados en el área de la lectura y la escritura accedan a entornos de tarea que los reinseren de manera orgánica en su grupo de pertenencia, a partir de una propuesta lúdica que promueva la resiliencia y omita la estigmatización. Asimismo, el encuadre metodológico convoca a los niños participantes a co-construir las propuestas apoyando y promoviendo vocaciones creativas y en los docentes y directivos la reflexión sobre la práctica, como una actividad investigativa creativa.

Estructura **Proyectos:**

- I. ¿Cómo se logra la participación de niños y docentes?
 - a) ***Aprender en juego, sesiones individuales:*** Dado que se requiere la participación voluntaria de todos los participantes, se conformó un grupo de docentes voluntarias que participaron de las capacitaciones, de la implementación y desarrollo del proyecto. Las maestras convocan a los niños proponiéndoles formar parte de equipo que testeará juegos de lectura y escritura para los chicos de 1er grado. Su tarea será evaluar el juego y también aportar ideas para mejorarlo con el objetivo de que se pueda jugar con los chicos de primer grado. Los niños asistían a las sesiones de juego en instancias previas al almuerzo, cuando tenían ganas o podían.
 - b) ***Aprender en juego con los cuentos clásicos:*** El proyecto se desarrolla con todo el grupo, en el aula e involucra a todo el Primer ciclo. Los directivos plantearon a los docentes de Primer ciclo la importancia de participar en el proyecto y se gestionaron espacios institucionales para las capacitaciones y la planificación de actividades. La implementación y desarrollo del proyecto fue en los horarios de clase. Ambos proyectos se generan a partir de conocer el estado del desarrollo de habilidades desde un diagnóstico, en un entorno lúdico.
- II. Los diagnósticos

El diagnóstico en el contexto de un juego es una herramienta para conocer e identificar fortalezas y debilidades en las habilidades de lectura y escritura, con el propósito de clarificar los aprendizajes a consolidar.

a. ***Aprender en juego, sesiones individuales: Tutti frutti***

Se plantean tres instancias de juego con diferente complejidad para, periódicamente, testear los avances. El diagnóstico en el juego conjuga, por un lado, variar las características del aprendizaje escolar y por otro, procurar que ese diagnóstico sirva también para que el

niño pueda comprender la importancia de atender al dominio del sistema de lectura y escritura.

El juego consiste en que los participantes (el niño y la docente-jugadora), por turnos saquen la tarjeta con la letra inicial para escribir las palabras en un orden específico y, completan las palabras en tres categorías, inicialmente solo 3 (“cosas”, “animales” y “palabras”). En los sucesivos juegos se modifica la cantidad de letras y la cantidad y complejidad de las categorías, en función de logros y expectativas.

Figura 1 a 5
Imágenes representativas del trabajo realizado

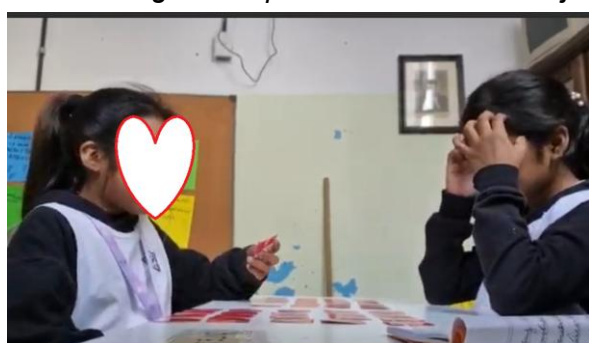


Figura 1



Figura 2

Tutti frutti	Nombre:	Fecha:	Grado:	Año:
Letra	Útiles escolares	Animales	Palabras largas	Nombres propios
C	CARTUCHA 10	CARACOL 10	CARTUCHA 10	CAROL 10
S	SACA PINTA 10	SACA 10	SACA 10	SACA 10
B	BURRO 10	BURRO 10	BURRO 10	BURRO 10
P	PALABRA 10	PALABRA 10	PALABRA 10	PALABRA 10

Figura 3

Tutti Frutti 1	Nombre: FELIPE	Fecha: 6/03/20	Grado: 4º A
Letra	COSAS	ANIMALES	PALABRAS
M	MARCA 10	MONO 5	MARCA 10
P	PIRATA 10	PIRATA 10	PIRATA 10
F	FLETA 5	FELINO 10	FELINO 10
L	LIBRO 10	LORO 10	LENGUA 10
O	OSO 5	OSO 5	OSO 5
G	GATO 10	GATO 5	GATO 5
E	LEONARDO 10	CABALLO 10	CARLOS 10
A	ARROZ 10	AVE 10	ARIEL 10
S	SAL 5	SERPIENTE 10	SOFIA 10
B	BOTELLAS 10	BEBIDA 10	BELES 10
T	TELÉFONO 10	TORO 5	TOMAS 10
R	ROSAS 10	RATON 10	ROSARIO 10

Figura 4

Tutti frutti	Nombre: PAOLA	Fecha: 14/03/20	Grado: 4º B	Año: 2020
Letra	Útiles escolares	Animales	Palabras largas	Nombres propios
C	CARTULINA 10	CASTOR 10	CARTUCHA 10	CIBO 10
S	SACA PINTA 10	SACA 10	SACA 10	SACA 10
B	BURRO 10	BURRO 10	BURRO 10	BURRO 10
R	ROSAS 10	ROSAS 10	ROSAS 10	ROSAS 10
D	DADO 5	DADO 10	DADO 10	DADO 10

Figura 5

b. Aprender en juego con los cuentos clásicos: Qué palabras conozco (versión juego)

El diagnóstico se realizó de manera grupal en 3 “A” y 3 “B” en los meses de marzo y noviembre. Se aplicó la prueba ¿Qué palabras conozco? que consta de 32 ítems con dos de prueba para optar entre tres significados de una palabra. Este diagnóstico nos permite identificar el nivel de dominio y la precisión léxica, habilidades claves en la comprensión y formación de representaciones

III. Las tareas

a. Aprender en juego, sesiones individuales:

En las sesiones de juego se realizaron juegos basados en los intereses de cada niño que procuraron desarrollar aspectos de las habilidades requeridas para la consolidación de la lectura y escritura. Esto significó, en primera instancia, que las docentes se interiorizaran del universo infantil: equipos de fútbol, canciones, juegos, series, etc. En cuanto a las habilidades los juegos se diseñaron atendiendo a los aspectos más inestables. Así, por ejemplo con aquellos niños cuya dificultad radicaba en la inestabilidad de las representaciones fonológicas se realizaron juegos que atendían a las diferentes habilidades, por ejemplo identificación de diferentes segmentos de rima inicial. Por ejemplo, “Un barquito cargado de...”. En este juego se crearon pequeños grupos (no más de 4 niños y el docente). Existen dos variantes, una para quienes tienen dificultades léxicas (manejan un vocabulario limitado) y otra para quienes tienen dificultades con conciencia fonológica. El juego consiste en que oralmente cada jugador debe completar diciendo en voz alta la oración que describe la carga del barco con elementos que –para el caso de problemas léxicos– pertenezcan a determinada categoría (por ejemplo “frutas”) o –para el caso de deficiencias en conciencia fonológica– que inicien con la misma secuencia fónica. Cada participante, además debe recordar la “carga” que dijo el anterior participante. El que menciona una “carga” que no cumple con la regla del juego, quien repite una palabra ya dicha por otro jugador u omite (o no recuerda) cargamentos ya dichos por otros jugadores recibe 1 punto como “carga”. Gana el jugador cuya “carga” es más liviana, es decir que tiene menos puntos. Otro juego de mesa que resultó atractivo y que luego los niños realizaron con los chicos de 1er grado fue el “Memotest de vocales”. Consiste en armar pares de tarjetas con diferentes objetos o animales. Una vez identificadas las vocales, se buscaron palabras que comiencen con ellas. Luego, junto a los niños, se armaron las piezas, las pintaron, y pensaron las reglas. Una vez confeccionado, ellos mismos tuvieron que explicar a los niños más pequeños, desarrollando habilidades de comunicación oral, y luego jugar con ellos.

b. Aprender en juego con los cuentos clásicos:

Se seleccionaron los cuentos clásicos para formular estrategias de comprensión y consolidación de habilidades de lectura y escritura pues los cuentos maravillosos clásicos son formatos muy potentes: proveen personajes complejos, tramas conocidas pero aceptan interpretaciones subjetivas, permiten diseñar varias actividades que involucran diferentes habilidades, incluyen otras historias “dependientes” y permiten que los docentes redescubran estos aspectos, aprovechen este potencial y asuman el desafío de habilitar varios niveles de lectura. Las actividades plantean secuencias grupales para promover el desarrollo de habilidades de comprensión y producción de lenguaje oral y escrito, desde una perspectiva integral y lúdica. La propuesta parte de un desafío a investigadores y docentes: procurar que las actividades de comprensión y producción resultaran el correlato ineludible de un mismo fenómeno cognitivo, el de construir la representación cognitiva de un texto. Para ello se decidió proponer una progresión de actividades para desarrollar una oralidad letrada que permita el desarrollo y consolidación de habilidades de lectura y escritura.

El eje vertebrador, común a los tres grados de primer ciclo es la elección del cuento clásico, su segmentación para la lectura (cada docente lo realiza en función de su grupo y del texto), la lectura del docente en voz alta, la renarración oral y el registro por escrito de cada episodio para poder compartirlo con quienes no hayan asistido. Es decir se procuró que la comprensión del relato fuera el resultado de un abordaje desde las microhabilidades. Dado que cada relato clásico involucra un evento con un conflicto diferente (por ej. *El Flautista de Hamelin*, la venganza; *El gato con botas*, un plan astuto y complejo, etc.), se crearon relatos más simples y breves que funcionaron como antecedente de los relatos clásicos. En forma complementaria los docentes propusieron diferentes actividades para cada grupo, en función de sus demandas, por ejemplo: juegos dramáticos, diálogos ilustrados, debates sobre aspectos de los relatos que conducían a diferentes producciones escritas.

4. Aprendizajes y proyecciones

La brevedad del espacio de este artículo no nos permite desarrollar los diferentes aspectos que han resultado indicadores del impacto. Ante todo debemos señalar que en este transcurrir, todos los participantes aprendimos. Resultó notorio que la demanda de participación y compromiso de los niños y los docentes se profundizó en el segundo año de proyecto con el “Aprender en juego con los clásicos”. Como equipo de investigación COGNILEN aprendimos que no todas las propuestas de capacitación son formativas y convocantes. Al inicio usamos talleres de lectura, discusión y análisis a partir de lecturas teóricas. Esta dinámica no facilitó la implementación de las propuestas y generó discusiones estériles. Como el equipo realizó la desgrabación de todos los intercambios en todas las secuencias de interacción, decidimos, entonces, trabajar desde el análisis de los videos de las interacciones, a partir de allí los docentes comentaban sus impresiones y se analizaron

medios de fortalecer logros y menguar debilidades. Es decir todos los participantes, en tanto agentes de una dinámica compleja, adaptamos nuestras estrategias para responder a la demanda de la problemática, procurando la gestión conjunta. Otra modalidad surgió de los niños: existía un espacio apto para que se instalaran los “testeadores de juegos”. Pusieron un cartel: “Si tiene una idea, puede pasar” y allí creaban juegos y enseñaban a jugar. Es decir, las mismas niñas que estaban desfasadas en sus aprendizajes de lectura y escritura tuvieron la iniciativa y junto con la secretaria promovieron la expansión de la propuesta.

Palabras Finales

Creemos que “Aprender en juego” nos ha demostrado que es posible que desde el análisis de las prácticas alfabetizadoras en contexto se creen espacios de nivelación dentro de las instituciones educativas que convoquen a la gestión conjunta del problema, consensuan miradas, saberes y lenguajes para que las necesidades puedan ser formuladas y respondidas. Es decir, que el cooperar no puede restringirse al ámbito de la tarea, sino que es necesario que implique también la reflexión que permita coordinar los diferentes sentidos de los diferentes actores de la comunidad educativa. Si la dinámica se sustancia, puede replicarse para los niños, y, como lo demuestra la creación del espacio de juego propuesto por ellos, se convierte en un modo de estar con otros en un sistema.

Referencia bibliográfica

- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Campo Ternera, L. A. (2010). Relación entre el desarrollo personal social y los procesos evolutivos vinculados con el aprendizaje escolar en las áreas del lenguaje y la cognición. *Psicogente*, 13(23). <https://doi.org/10.17081/psico.13.23.1816>
- Cañizares Barrera, M. A. (2022). *El abordaje de la tarea docente en pandemia: percepción de estrés y creencias de autoeficacia* [Tesis de licenciatura]. Repositorio Institucional UCA, Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14091>
- Chaverri Chaves, P. (2021). La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. *Actualidades Investigativas en educación*, 21(3), 120-143. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46725>
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Configuration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 23–39. <https://doi.org/bk5fj4>

- Engestrom, Y. (2009). The future of activity theory: a rough draft. En Sannino, Daniels y Gutiérrez K. (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1991). *Language, context, and text*. Oxford University Press.
- Holland, J. (2005). Language acquisition as a complex adaptive system. En J. W. Minett, & W. S.-Y. Wang, *Language Acquisition, Change and Emergence: Essays in Evolutionary Linguistics*. City University of Hong Kong Press.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 36-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lieven, E., Salomo, D. & Tomasello, M. (2009). Two-year-old children's production of multiword utterances: A usage-based analysis. *Cognitive Linguistics*, 20, 481–508.
- Matera, G. (2022, 23 de septiembre). Efecto pandemia en la educación: cuáles son los nuevos desafíos para los padres. *Ámbito Financiero*. <https://www.ambito.com/informacion-general/educacion/efecto-pandemia-la-cuales-son-los-nuevos-desafios-los-padres-n5542928>
- Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Editorial Instituto de terapia Cognitiva.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2022). Informe de resultados de la evaluación APRENDER 2022 – Educación primaria. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write* (6a ed.) Allyn & Bacon.
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2009). Syntactic development in adolescents with a history of language impairments: A follow-up investigation. *American journal of speech-language pathology*, 18(3), 241-251.
- Perillo, P., Silva, M. L., Gasparini, M. V., & Iacobuzio, S. V. (2019). Fines que son inicios: impacto de la reinserción educativa en la percepción de la autoestima de estudiantes de población vulnerable. *Revista de Psicología*, 15(30), 81-96. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9593>
- Rivero, J. (2010). Aprender a lo largo de la vida en contextos de inequidad. *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, 7, 181-202.
- Silva, M. L., Gasparini, M. V., Forti, K. y Rodriguez, L. (2022). *Aprender en juego: propuesta de Investigación-Acción para gestionar aprendizajes desfasados en los ámbitos institucionales*. Material inédito.
- Theakston, A. L. (2012). "The spotty cow tickled the pig with a curly tail": How do sentence position, preferred argument structure, and referential complexity affect children's and adults' choice of referring expression? *Applied Psycholinguistics*, 33, 691–724.

- Tomasello, M. (2001). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive*, 11, 61-82. <https://doi.org/10.1515/cogl.2001.012>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*. Harvard University Press.
- Vega Pérez, L., & Macotela Flores, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

PARTE IX

EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y ARTE

Nicolas Rodríguez
Javier Gil
Marina Pérez

Este apartado se compone de dos ejes estructurantes. Por un lado, encontramos el esfuerzo de un grupo de artistas y docentes por pensar coralmente sobre el carácter complejo, fluido y polisémico del arte, sino que además podemos descubrir que nos hablan desde las más singulares huellas de sus prácticas docentes en cualquiera de sus niveles, modalidades y contextos. El juego comprometido al que nos invitan consiste en tratar de nutrir de la experiencia de lo artístico aulas atrofiadas, hacer pedagogía de los procesos artísticos, achicar las distancias entre las aulas y la escena, la sala de ensayo, el atelier, el set de rodaje, la máquina de escribir, el estudio de grabación etc. El investigador de las artes, el docente de artes o artista educador configura su práctica desde el encuentro, del saber hacer, sentir, pensar, saber complejo que no puede ser encapsulado solamente en la órbita del trabajo. El punto cenit que lo orienta, tiene que ver con reconocer que el valor central de su especificidad está en los pliegues en los que se construye con los otros.

La coreografía de relevos teórico prácticos que nos ofrecen, funcionan como caja de herramientas que no pretenden generar nichos teóricos disciplinares o prácticas aisladas. Por el contrario, apelan a asociaciones multidisciplinares que ayudan a develar acertijos, incentivar el placer por el descubrimiento, estimular las participaciones e innovar.

Por otro lado, se presentan artículos vinculados a las condiciones de posibilidad de una filosofía del acontecer del pensamiento situado, de generar un espacio epistemológico y metodológico del discurso filosófico, en el que se analice el funcionamiento de las reglas discursivas al interior de las escrituras académicas de corte crítico.

Aproximaciones a los desafíos culturales en la educación: hacia una mirada del individuo contemporáneo, desde la obra de Byung Chul Han

Jorge Ernesto Jesús Bernat Gigantino

Introducción

La aceleración de los cambios y el gran avance tecnológico nos enfrenta en educación a un nuevo sujeto que desafía las prácticas educativas. Estas van quedando obsoletas a las necesidades, ya que, más que acompañar el proceso de construcción de aprendizajes, obstaculizan el mismo al no reflexionar acerca de los requerimientos culturales actuales y las características que presenta el ser humano contemporáneo.

Este artículo es parte de un proyecto de investigación desarrollado en el ISFD "Dra. Carmen Peñaloza" que aspira a realizar un análisis de los textos de Byung Chul Han para ofrecer una mirada diferente de la educación en la sociedad contemporánea, instando a repensar las prioridades, prácticas y valores en la enseñanza y el aprendizaje, de tal forma de equilibrar la eficiencia con la reflexión, la productividad con la contemplación, y la tecnología con la conexión humana. En este marco es necesario tener presente que el análisis y la reflexión del sujeto contemporáneo, es un requisito fundante para la posterior praxis en materia educativa, de lo contrario estamos condenados a repetir modelos y políticas no acordes a la dimensión que analizamos.

Desarrollo

En la vorágine de la era digital, de las redes sociales y de las imágenes felices que rodean nuestra cotidianidad, la positividad se ha erigido como un imperativo indispensable, impregnando toda la cultura. Si bien la positividad puede ser una fuerza motivadora y beneficiosa, su exceso se ha convertido en una amenaza silenciosa para el pensamiento crítico y la aceptación de la vida.

Byung-Chul Han, filósofo surcoreano contemporáneo, es uno de los críticos más fuertes de esta positividad extrema. En sus obras: "La sociedad del cansancio", "Psicopolítica", "La agonía del Eros", "En el enjambre", "La desaparición de los rituales", explora las consecuencias negativas de esta cultura dominante y aboga por una recuperación también de la negatividad, el silencio y la reflexión como pilares fundamentales para el ser humano.

Según Han, en su obra "La Sociedad del Cansancio", nuestra cultura y quehacer cotidiano se encuentra marcado por un exceso de positividad. En este contexto, los individuos están sometidos a una presión constante para rendir y sobresalir, lo que genera una fatiga crónica y una sensación de insuficiencia constante. "El sujeto de rendimiento se explota a sí

mismo hasta el agotamiento" (Han, 2017 p. 20) esta oración no la entiendo. Esta auto coacción, diferente de la disciplina impuesta externamente que caracterizaba a las sociedades de antaño, conduce a nuevas formas de violencia y auto explotación.

Además, Han argumenta que vivimos en una "Sociedad de la Transparencia" donde la exposición y la vigilancia constante erosionan la privacidad y la autenticidad. La transparencia, que en un principio podría parecer un valor positivo asociado a la apertura y la confianza, se convierte en un mecanismo de control y homogeneización. "El imperativo de la transparencia se impone en todos los ámbitos de la vida, eliminando el espacio para lo secreto y lo distinto" (Han, 2014, p. 45). Este cambio tiene implicaciones profundas para la libertad individual y la construcción de la identidad.

La obra de Han no sólo proporciona una crítica a las condiciones contemporáneas, sino que también invita a reflexionar sobre posibles vías de resistencia y transformación. Su enfoque interdisciplinario, que combina filosofía, sociología y estudios culturales, ofrece un marco robusto para analizar las complejidades de la modernidad tardía. Como sostiene Han, "la verdadera libertad radica en la capacidad de decir 'no' al exceso de positividad y rendimiento, recuperando así un espacio para el pensamiento y la reflexión crítica" (Han, 2019, p. 60). Lo contrario a la libertad será una sociedad imperada por el rendimiento y la auto explotación.

Han argumenta que nos encontramos frente a una nueva sociedad, una que inconscientemente plantea la auto explotación, autoexigencia y la constante búsqueda de perfeccionamiento y eficiencia que toman dominio de la vida de las personas, dando como resultado enfermedades tales como agotamiento, ansiedad y depresión.

El avance tecnológico y la voracidad del tiempo de la era posmoderna ha promovido el desarrollo de un nuevo sujeto dominado por el ego. Éste, se caracteriza en parte por una gran compulsión por controlar cada minuto del día y experimentar una ansiedad limitante ante la posibilidad de perder tiempo. Byung Chul Han, en muchas de sus obras hace un recorrido a partir de su análisis del sujeto contemporáneo en relación al consumo de su tiempo definiendo o postulando una: "aceleración temporal", "crisis temporal", o "desincronización del tiempo" para explicar el impacto de la modernidad sobre nuestra experiencia temporal. "La sociedad del cansancio", aborda como el individuo está sometido al multitasking, un tiempo disperso que no sólo hace que se explote a sí mismo, sino que produce una tendencia actual de consumir y devorar el tiempo. De esta manera se vive en una "aceleración constante y en la exigencia de rendimiento y productividad" Así, el individuo lleva un estilo de vida investido de prisa e hiperactividad, en un estado de constante quehacer, sin tiempo para el descanso y la reflexión. Una educación que contribuya a esta hiperactividad y la acción por sobre la reflexión está impulsando generaciones de individuos que tendrán muchos problemas hacia adelante.

El filósofo y ensayista, en su obra, hace un análisis de la posición de Hannah Arendt en lo referente al trabajo y la acción, “Arendt considera que la sociedad moderna, como sociedad de trabajo, anula la posibilidad de acción y reduce al ser humano a un animal laborans, sometido pasivamente al proceso de vida anónimo y degradado a meros animales trabajadores” (Han, 2017 p. 16). Este estilo de vida deshumaniza al individuo y lo reduce a un capital rentable, siempre en estado de productividad y eficiencia. Derivando así en una carrera salvaje e interminable por la autoperfección y donde el descanso o el ocio no tienen lugar por la pérdida de tiempo que ello implica.

Este nuevo modo de vida, implica una modificación del concepto de libertad. El individuo de la posmodernidad es regido por la “libertad y voluntariedad” volviéndose “empresario de sí mismo” pero sin límites claros y falta de reglas que lo llevan a un comportamiento desenfrenado.

Esta libertad que lo caracteriza lo enfrenta a un nuevo conflicto, “la gratificación como reconocimiento que presupone la instancia del otro o de un tercero” (Han, 2017 p.). El contacto con el otro, permite ampliar las experiencias del Yo, hacer que se compare y pueda a la vez diferenciarse e igualarse para definir identitariamente su personalidad. Pero si no se encuentra, el yo se desvanece en el ego. De esta manera, se vive con la insatisfacción de no haber alcanzado nunca el objetivo, aunque sí se haya logrado, y en ello ingresa en una competencia constante contra sí mismo.

“La sociedad de trabajo se ha convertido en una sociedad de rendimiento y actividad, donde la individualidad y el ego se exageran hasta el punto de la hiperactividad y la hiperneurosis” (Han, 2017 p. 17). El objetivo de este nuevo sujeto es alcanzar la autorrealización, pero en el trayecto aparece la culpa, la insatisfacción y la autodestrucción como consecuencia del desgaste de energía que invierte en el proceso, convirtiéndose así en un esclavo de sí mismo.

“La sociedad de rendimiento, lejos de ser una sociedad libre, produce nuevas obligaciones y esclaviza tanto al amo como al esclavo al trabajo” (Han, 2017 p. 18).

El equilibrio entre la productividad y la búsqueda de sentido es esencial para una vida plena y satisfactoria. El desafío está en resistir la presión constante de ser siempre más eficientes y productivos, y en su lugar, cultivar una vida rica en propósito y significado. De esta manera, se puede construir una sociedad que valore no solo el rendimiento, sino también el bienestar integral y la realización personal de cada individuo. Es en este punto donde la educación, como sistema, debe colaborar y correrse de la lógica propia de la cultura y del mercado, la “escuela” debe dar espacio a la lógica del “ocio” o “tiempo libre” para la reflexión y el pensamiento crítico.

Algunas consecuencias de la Sociedad de Rendimiento

Cada época tiene sus enfermedades emblemáticas, y la nuestra no es la excepción. Si bien el siglo pasado estuvo marcado por enfermedades bacteriales y virales, hoy en día enfrentamos una era caracterizada por enfermedades neuronales. La depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) y el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) son manifestaciones de este nuevo panorama patológico. Este tipo de análisis no es originalidad de Han, sino que ya encontramos autores como Viktor Frankl, que plantearon que la falta de sentido y propósito en la vida moderna contribuye significativamente a la aparición de trastornos mentales, ya que el vacío existencial generado por las demandas y expectativas de la sociedad actual lleva a un estado de desesperanza.

En su obra principal, "El hombre en busca de sentido", Frankl propone volver la mirada al hombre y su proyecto de vida. Este dota de sentido las acciones del sujeto al tener propósito, el cual es fundamental para la salud mental y el bienestar. Este autor expresa que "Al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas: la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias para decidir su propio camino" (Frankl V. 1991 p. 41) De esta manera, la construcción de un proyecto personal, libre y racional le permite al hombre enfrentarse a los desafíos de la vida sin perder el deseo de vivir.

Diferentes especialistas también destacan cómo el estrés crónico, prevalente en el estilo de vida moderno, tiene efectos adversos en el cerebro, contribuyendo a una variedad de trastornos mentales y físicos. Los mismos, afirman que el impacto de este trastorno en la neuroplasticidad, subrayan la profunda conexión entre la sociedad contemporánea y la creciente incidencia de enfermedades neuronales, al carecer de tiempo para restablecerse, enfatizando la necesidad de abordar estos factores sociales para mejorar la salud mental global.

Según Han, estas enfermedades no son causadas por infecciones ni por la negatividad de agentes externos, sino por un exceso de positividad. En un mundo que exige constantemente felicidad y rendimiento, la mente sucumbe bajo la presión de mantener una fachada de éxito y bienestar perpetuo. Este exceso de positividad no puede ser combatido con técnicas inmunológicas, ya que no se trata de repeler la negatividad de lo extraño, sino de enfrentar la sobrecarga de la positividad interna.

Se ejerce voluntariamente una pequeña autoviolencia para protegerse de una violencia mucho mayor, que sería mortal. La desaparición de la otredad significa que vivimos en un tiempo pobre de negatividad. Ciertamente, las enfermedades neuronales del siglo XXI siguen a su vez una dialéctica, pero no de la negatividad, sino de la positividad. Consisten en

estados patológicos atribuibles a un exceso de positividad. La violencia parte no sólo de la negatividad, sino también de la positividad. (Han, 2017 p. 8)

El filósofo Byung-Chul Han, acuñó el término de “La sociedad del rendimiento”, para describir los valores que predominan en una sociedad movida por la productividad y el éxito individual (Han, 2017 p.11). Los sujetos de esta eran posmoderna son motivados a potenciar su eficiencia, *en todas las áreas de sus vidas*, lo que puede llevar un sentimiento de auto explotación y agotamiento. El ámbito de enseñanza y aprendizaje tiene que ser un entrenamiento para poder poner límites y pregonar hábitos que realicen una prevención de esta auto explotación.

Es en este punto de análisis y de observación del sujeto contemporáneo que debemos repensar y reflexionar acerca del impacto e influencia de “la sociedad de rendimiento” en educación.

Zygmunt Bauman en su libro “La Modernidad Líquida” señala que esta etapa histórica se encuentra caracterizada por la falta de estructuras sólidas y la constante fluidez de los cambios sociales (Bauman, 2002 p. 20). Por ello, el autor argumenta que en esta sociedad las relaciones se han convertido en lazos sociales volátiles, débiles e inestables, marcando la dificultad de mantener un compromiso a largo plazo. Como consecuencia, se disuelve el sentido de pertenencia social y se abre paso a una notable individualidad, que los invita a dirigirse hacia sí mismos y buscar su propia autorrealización. Sin embargo, esta libertad también puede generar incertidumbre y ansiedad, ya que las decisiones individuales no tienen un marco sólido de referencia. (Bauman, 2002 p.67)

Se conoce la relación de interdependencia entre la sociedad y la educación. En los ámbitos educativos se ven reflejados los valores y estructuras sociales y al mismo tiempo colabora en potenciar las dinámicas sociales, por ello, es fundamental que la educación evolucione a la par, a fin de asegurar el progreso económico y el desarrollo personal, garantizando la justicia social y la equidad.

Se puede observar que hoy la educación se encuentra en crisis. Bauman señala que los modelos tradicionales de educación, basados en la transmisión de conocimientos estables y habilidades predecibles, son inadecuados para preparar a los individuos para un mundo en constante cambio. Se requiere entonces de una educación que se actualice rápidamente y prepare a los sujetos en diversas habilidades para que pueda adaptarse a diferentes puestos laborales a futuro. Este es uno de los desafíos a los cuales se enfrenta la educación, el de la flexibilidad y adaptabilidad.

Esta nueva era moderna está caracterizada por el “síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2002 p. 170) en la cual se vive con la necesidad de disminuir la espera, ya que el ahorro del tiempo se presenta como un privilegio y otorga una gratificación instantánea. El sistema educativo no está alejado de esta idea, se ofrece un conocimiento fragmentado en

pequeñas porciones, el cual pierde valor con el tiempo ya que puede ser reemplazado por otras versiones “nuevas y mejoradas” (Bauman, 2002 p. 78); he aquí otro de los grandes retos en educación, el avance de las nuevas tecnologías y la digitalización. Lo que conlleva así mismo a pensar las desigualdades y la exclusión de aquellos que por diferentes motivos, no pueden acceder a los nuevos recursos educativos o no logran adaptarse a ellos.

Así también, los vínculos sociales tienen una duración determinada. En esta sociedad líquida, el exceso de individualidad permite que las personas se centren más en sus propios objetivos y deseos, lo que puede llevar a que las relaciones se vean como un producto que puede cambiarse o abandonarse fácilmente si dejan de ser satisfactorias.

Por otro lado, valores como el compromiso, responsabilidad y cumplimiento de obligaciones se vuelven alarmantes ya que restringen la libertad del sujeto.

Este nuevo contexto, tiende a considerar la educación como un producto, una cosa que se consigue completa y determinada, consumible y reemplazable según las necesidades sociales en las cuales inconscientemente se encuentra de forma solapada las del mercado.

Conclusiones

La educación es un universo complejo de acciones que se encuentran en permanente tensión con las exigencias del ámbito social y económico. Frente a ello, el sujeto va delineando un perfil con el que pueda alcanzar sus aspiraciones cognitivas, emocionales y motivacionales, las cuales no son ajenas a los objetivos de las políticas educativas. Es por ello que la educación según Hannah Arendt, adquiere la tarea de mediación y responsabilidad, tanto de transmitir el mundo tal y como es a las nuevas generaciones, proporcionando las herramientas y el conocimiento necesario para comprenderlo y transformarlo.

La educación, entonces, no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos, sino una preparación para la participación activa y crítica en la vida pública, por ende, no puede rigidizarse y estancarse en una sola visión de la acción pedagógica ligadas al paradigma de la producción y mercantilismo, propio de una sociedad consumista.

El análisis fenomenológico realizado de los textos del ensayista surcoreano Byung Chul Han nos inspira a reflexionar sobre el sistema educativo y su lógica de formación. Desde este examen se pretende obtener otras líneas de acción educativa que incluya una visión integral de la educación y del ser humano a la vez que diversos modos de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad las políticas en educación estimulan praxis educativas que promueven estudiantes, que luego de pasar por la educación formal, se encuentren preparados para responder a un valor que el mercado le asigna, comercializando todos los momentos de su vida. La persona humana quedaría reducida al capital que lo somete todo,

haciendo de la vida del futuro estudiante un valor de consumo, esto significa la suma de los valores que se pueden obtener de un hombre considerándolo como cliente. Han expresa que al sujeto no le queda ningún ámbito vital que no esté sometido al aprovechamiento comercial. El hipercapitalismo convierte todas las relaciones humanas en relaciones comerciales y despoja al hombre de su dignidad reemplazándola por el valor de mercado.

Bajo este enfoque educativo tradicional, el sistema se alinea rápidamente y prepara a los sujetos en diversas habilidades y competencias para que puedan adaptarse a diferentes puestos laborales. En pocas palabras la educación está subordinada en todos sus aspectos al mercado explotador del individuo bajo la utopía de conseguir la felicidad y la libertad.

Como hemos analizado, los puntos más impactantes de los planteos del autor, tales como el exceso de productividad, una sociedad que se encamina al burnout, la libertad encubierta que se auto explota, y otros conceptos de Han, colaboran para realizar una reconstrucción del sistema educativo.

Para Han, la solución a este problema radica en redescubrir el valor de la contemplación profunda y la atención sostenida, en lugar de la hiperactividad y la atención dispersa que caracterizan nuestra época. Esto implica un cambio radical en nuestra concepción de la libertad y el éxito, promoviendo una vida más equilibrada y menos orientada al rendimiento constante.

Por ende, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve interpelado por las reflexiones de Han a incorporar un tiempo diferente que “profane” las temporalidades actuales que exige el sistema educativo. Este “profanar” significa romper la lógica de las clases, las relaciones interpersonales (docente-estudiante), las evaluaciones, las dinámicas áulicas y los contextos físicos y mentales de aprendizaje, para diseñar una nueva y actualizada propuesta política educativa integral.

El sistema educativo debe ser un paréntesis a dichas lógicas del mercado que contribuya a generar: conceptos, momentos, hábitos, reflexiones tendientes a crear herramientas, para que los jóvenes cuando entren en contacto con esta forma de hiper explotación, puedan frenarla y limitarla.

En su reciente obra publicada a fines del 2024 "El espíritu de la esperanza" Byung-Chul Han reflexiona sobre la esperanza en un mundo marcado por la incertidumbre y la crisis. La esperanza no es una espera pasiva de un futuro mejor, sino que implica un compromiso activo con el presente y una disposición a transformar la realidad. Este compromiso puede ser un buen camino para los contextos educativos contemporáneos interpelando al sistema y a sus actores.

La educación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos o a la preparación para el mercado laboral. Su misión fundamental es cultivar en los estudiantes la

capacidad de pensar críticamente, de imaginar alternativas y de comprometerse con la transformación de su entorno.

Referencia bibliográfica

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Frankl V. 1991. El hombre en busca del sentido. Barcelona. Editorial Herder
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial.
- Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.
- Han, B. C. (2019). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial.
- Han, B.-C. (2024). *El espíritu de la esperanza*. Herder.

Las prácticas comunicativas emancipatorias de los adultos mayores: UPAMI San Juan, período 2022-2023

Maria Guadalupe Bianchi
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Ciencias Sociales

Introducción

El presente artículo trabaja desde las Epistemologías del Sur en la búsqueda del reconocimiento de los saberes *otros*, generados por los adultos mayores que asisten a los talleres del programa Universidades Para Adultos Mayores Integrados (en adelante UPAMI). Buscando identificar estas prácticas epistémicas, se analizaron las prácticas comunicativas, utilizadas dentro de las dinámicas de educación popular.

Indagamos respecto a los procesos de producción y apropiación del conocimiento emancipador por parte de los adultos mayores que participan del programa UPAMI. Para ello, recopilamos, registramos y visibilizamos las prácticas comunicativas que hacen a la producción y apropiación de los conocimientos emancipatorios. La elección del tema y la construcción del objeto de estudio, surge de nuestro interés personal por comprender los procesos comunicativos emancipatorios implicados en la producción de saberes *otros*, por parte de un grupo social históricamente invisibilizado y violentado como lo son los adultos mayores, puntualmente los jubilados del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (en adelante PAMI) que participan del programa mencionado con anterioridad. Comprendiendo que la comunicación es una práctica social de significación que genera sentidos en diferentes espacios. Entendemos que los encuentros y las puestas en común, generadas en los talleres UPAMI, son una pieza fundamental en el proceso de reconocimiento y validación de saberes *otros* por parte de las personas mayores. A través de estas interacciones en contextos de reciprocidad se recuperan y validan saberes producidos desde lógicas que no responden a las planteadas por las Epistemologías del Norte. Además, el reconocimiento de estos conocimientos es puestos en circulación en diferentes instancias.

Finalmente, los datos obtenidos nos permitieron ver que las instancias comunicativas planteadas en los talleres, facilitan el rescate, la producción y la validación de conocimientos generados desde lógicas de producción no hegemónicas. Los resultados de la investigación que presentamos acá, nos permiten enfatizar la relevancia de las prácticas comunicativas en la producción de conocimientos *otros*, describiendo cómo, los procesos de reflexión y puesta en común, llevadas a cabo entre adultos mayores permiten el reconocimiento y la validación de saberes. Además, de su valor como sujetos de derechos dentro de una sociedad, caracterizada por el enfoque de productividad, donde luego de jubilarse se los invisibiliza y desvaloriza considerándolos como un gasto para el sistema.

Desarrollo

El trabajo que expondremos a continuación son los resultados del proyecto de investigación titulado *Las prácticas comunicativas emancipatorias de los adultos mayores: UPAMI San Juan, período 2022-2023*. Con este trabajo estudiamos las prácticas comunicativas emancipatorias de los adultos mayores, generadas en los talleres de literatura, cine, radio nivel dos (2) y tres (3), fotografía y dibujo del programa UPAMI en la provincia de San Juan. Esto nos permitió comprender los procesos de producción y apropiación del conocimiento emancipador por parte de los adultos mayores que participan en los talleres. De los interrogantes que guiaron el trabajo se desprende el objetivo general, que busca comprender la apropiación de los conocimientos emancipatorios generados a través de las prácticas comunicativas/educativas en la educación popular de los adultos mayores.

Para dar respuesta a estos planteamientos, propusimos un diseño de investigación de tipo descriptivo-interpretativo útil para comprender “cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (Sampieri, 2014 p. 45) desde un abordaje cualitativo, con un enfoque bibliográfico-etnográfico. La unión de ambos diseños nos permitirá llevar a cabo una investigación completa sobre el caso y su contexto particular. Realizamos el trabajo de campo a través de observación no participante con un cuaderno de campo y registro fotográfico, entrevistas en profundidad a informantes claves, historia de vida y un compilado de las producciones realizadas en los talleres seleccionados, estas fueron analizadas utilizando la técnica análisis de contenido.

Adultos Mayores

En este trabajo utilizamos la palabra adultos mayores, como un sinónimo de la palabra jubilado de UPAMI, para no generar una excesiva repetición de esta, esta aclaración nos parece pertinente porque nos permite especificar las características del grupo social con el que se interactuó durante la investigación. Teniendo en cuenta que el término adultos mayores, es demasiado amplio especificamos que, además lo usaremos para referirnos a las personas que se jubilaron con las leyes de moratoria previsional 24.476, la 26.970 y la 27.705 o con el Plan de Pago de Deuda Previsional. Las personas que se jubilaron gracias a estas Leyes moratorias cuentan con algunos rasgos comunes, entre ellos el haber trabajado sin ser registrado, sin cobertura social, generalmente en tareas manuales o actividades laborales que los exponían a las inclemencias del tiempo, sus niveles de instrucción suelen llegar al secundario completo, entre otras. Estos grupos sociales han generado y adquirido saberes, además de los brindados en las instituciones educativas a las que asistieron, mediante la experiencia propia de sus vidas, la transmisión de conocimientos de una generación a otra, etc.

Actualmente, e históricamente, las personas mayores han sido invisibilizadas y violentadas, incluso por las mismas instituciones que deberían protegerlas. Esto se puede ver en los discursos mediáticos, donde los adultos mayores están atrapados en dos extremos, o son visibilizados de una forma romántica y estereotipada, como los “dulces abuelitos”, o como las pobres víctimas de un sistema político económico y social que continuamente está restringiendo sus derechos y posibilidades. Desde las lógicas dominantes, puntualmente desde las formas de producir inexistencia, denominada por las Epistemologías del Sur *Sociología de las ausencias*, podemos ubicar a las personas mayores en la lógica productivista, caracteriza por invisibilizar todo aquello que se entiende como improductivo y/o estéril, esto incluye hasta su voz. En este caso, los adultos mayores son considerados por las lógicas dominantes como una carga, en el mejor de los casos, ya que salen del mercado laboral.

Rompiendo con estos modelos, comprendemos a la ancianidad como una etapa inherente a todo ser vivo, somos sujetos que envejecemos. La idea de vejez la trabajamos desde la psico-neuro-inmuno-endocrinología, entendiendo que esta está compuesta por dos dimensiones complementarias, una de ellas es la biológica, como explicitamos, sostenemos el hecho de que somos seres que envejecemos mediados por el tiempo. En este sentido, a medida que avanza la edad en los sujetos se van disminuyendo ciertas capacidades motrices, sensoriales, etc. La otra dimensión corresponde al plano social, esta abarca a los sujetos que tienen una edad avanzada e interrumpen el normal funcionamiento de la ciudad, en otras palabras, son las personas que no pueden producir, ni brindar beneficios al sistema económico. En palabras de Foucault entendemos la dimensión social de la vejez como “la cosificación y/o alienación del humano de avanzada edad para ser depuesto de su lugar de ciudadano, y ser reintegrado a un “lugar otro” con respecto a lo socio-político, como es el caso de los geriátricos” (Foucault, 2010, como se citó en Paravano, 2019). Esto nos muestra cómo la sociedad divide a la población por edades y genera instituciones y/o lugar para distribuir las según los fines estipulados de acuerdo con los años de los sujetos.

Estos “lugares otros” están pensados desde la propuesta de Foucault, en el libro *Cuerpo utópico: Las heterotopías* (Foucault, 2010), nos explica que la heterotopía es una ciencia de los espacios absolutamente diferentes. Es un espacio donde se visibilizan otros órdenes posibles, que rozan la utopía. Destacamos este concepto porque resulta complejo pensar el espacio social sin el soporte de un orden. Los espacios brindados por los talleres UPAMI, entran dentro de este concepto, ya que rompen el orden lógico y las formas dominantes de ver y entender a las personas mayores, generando ambientes donde estos sujetos sociales pueden percibir su vejez de formas diversas. Esto es lo que Paravano, en el

artículo titulado El elogio de la vejez, denomina el “envejecimiento exitoso”¹²⁰ (2019, p. 8). Podemos definir este concepto como la etapa en la que el sujeto acepta su vejez de acuerdo a las marcas biológicas y sociales, al mismo tiempo que reconoce esta etapa como una nueva oportunidad para recrearse y engrandecerse, en diversos aspectos.

Prácticas comunicativas y educación popular

En esta línea de ideas nos planteamos cómo identificamos las prácticas que permiten el envejecimiento exitoso, buscando una respuesta a esto tomamos el concepto de prácticas comunicativas desde las corrientes latinoamericanas. Estas nos brinda una visión amplia de la comunicación y su relación con el entorno, la cultura, la constitución de los sujetos, etc. Nos permite salir de los esquemas lineales, de los enfoques de la manipulación y la instrumentalización de los fenómenos comunicativos, para poder situarlos en las interacciones cotidianas, en los murales de una ciudad, en las rutinas de los estudiantes, etc. En este sentido, comprendemos a la comunicación como un conjunto de acciones que producen significado, como procesos a través de los cuales, los sujetos se transforman mutuamente y transforman la realidad de la que son parte (Uranga, 2016). Podemos incluir dentro de los procesos comunicativos, y leer desde la comunicación, a todas las prácticas que se desarrollan en la vida cotidiana. Las prácticas comunicativas circunscriben las dinámicas alrededor de los medios y sus mediaciones (Martín Barbero, 1987), incluyendo la diversidad de expresiones cotidianas, cargadas de sentidos complejos.

Los espacios brindados en los talleres UPAMI, trabajan con un concepto amplio de comunicación, así los adultos mayores encuentran en estos lugares una oportunidad para compartir, reflexionar y poner en común sus experiencias. En estas prácticas se rescatan, visibilizan, reconocen, legitiman y producen conocimientos que impliquen la comprensión de otros mundos. En el artículo Las prácticas en el contexto comunicativo (Orozco, 1998), se retoma el pensamiento de Martín Barbero sobre la comunicación, entendida como proceso y producto de prácticas sociales, tiene como componentes básicos la socialidad, la ritualidad y la técnica. Estas prácticas se fortalecen a través de los diálogos, llevados a cabo en diversos escenarios sociales y abren ventanas hacia otras formas de conocimientos, alternativos al propuesto por la modernidad. Valencia y Magallanes nos explican que:

La comunicación es un elemento clave para la materialización de formas de vida y sociedad. Expresa y facilita maneras otras de vivir en comunidad y de relacionarse con la naturaleza; mantiene lazos y reafirma o construye comunidad; establece y engrana

¹²⁰ Su contra concepto es el “envejecimiento vulnerable”, donde la persona interpreta sus cambios biológicos y sociales como la imposibilidad de recrearse y engrandecerse.

dinámicas sistemas organizativos; conduce y permite visibilizar y negociar disensos (2015, p. 21).

Esta posibilidad brindada por las prácticas comunicativas, nos permiten leer las acciones llevadas a cabo por los adultos mayores que favorecen el envejecimiento exitoso. Envejecimiento que representa una lógica *otra* de entender la vejez, rompiendo con estereotipos otorgados a dicho grupo social.

Comprendemos que todo esto se da en el marco de un taller, es decir en un contexto educativo particular. Esto nos llevó a preguntarnos cuáles eran las características de dicho entorno y si tenían alguna influencia en estas prácticas comunicativas que favorecen el envejecimiento exitoso, además de la mencionada con anterioridad. En este sentido comprendemos que los talleres UPAMI se caracterizan por trabajar desde la educación popular. Esta pedagogía es propuesta por Paula Freire y su finalidad es generar instancias de reflexión sobre la realidad para identificar instancias de opresión, luchar contra ellas y transformar dicha realidad. En esta línea de ideas, comprendemos que los procesos de comunicación están mediados por racionalidades, estas generan diálogos que permiten la flexibilidad y el cuestionamiento sobre el accionar de los sujetos sociales. En palabras de Freire podemos comprender esto como el binomio “acción-reflexión” (Freire, 2005, p. 74). Este binomio permite que los oprimidos reflexionen y actúen sobre la realidad que los oprime. De este modo las prácticas comunicativas permiten reflexionar sobre la realidad y actuar sobre ella para transformarla, poniendo de relieve las luchas de los pueblos.

La generación de conocimientos para la emancipación implica un proceso de reflexión sobre la realidad y las situaciones vividas en la cotidianeidad. Este modelo educativo popular recupera la memoria de la sociedad y, a través de ella, genera modos de lucha en contra del poder hegemónico y opresor. Podemos denominar este saber como conocimiento situado. Este proviene del “pensamiento situado” (Brenner & Pranichi, 2020, p. 1) relacionado a la contextualización de las personas. Brenner y Pranichi nos explican que los encuentros en el espacio tiempo de los sujetos sociales generan acciones y deseos de liberación. Podemos concluir que la pedagogía de la educación popular busca transformar esta situación a través de prácticas dialógicas y comunicativas, donde los educandos rompan la dualidad opresores/oprimidos, reflexionen sobre su realidad y se liberen. Este proceso, llevado a cabo a través de prácticas comunicativas permite que los jubilados que participan del UPAMI, acepten su vejez y reconozcan esta etapa como una nueva oportunidad.

Epistemologías del Sur

Mediante este reconocimiento de la vejez como una nueva oportunidad de aprender, se van generando reflexiones respecto a los estereotipos bajo los que han sido encasillados los adultos mayores, el rol social que se les otorga, etc. Dichas cavilaciones se generan a

través de instancias de debates y puestas en común (características de las prácticas comunicativas generadas dentro de la educación popular) que recuperan saberes y memorias de los adultos mayores, provenientes de sus experiencias o de lógicas *otras* de saber. A través de esta particularidad, podemos plantear una relación con las Epistemologías del Sur, entendida como un reclamo y valoración de conocimientos otros producidos por lógicas diferentes a las propuestas hegemónicas dominantes. Estas resaltan la necesidad de realizar reflexiones epistemológicas contextualizadas que expliquen las prácticas sociales y visibilicen el engaño de las epistemologías del norte. Las epistemologías hegemónicas han establecido criterios de demarcación del saber contemporáneo, estos determinan qué conocimientos tienen validez científica y cuáles no. Para romper con ellos, es importante tomar conciencia de que la interpretación del mundo supera, ampliamente, la interpretación occidental del mundo (Sousa Santos, 2017).

Desde el norte epistémico se han generado y desplegado una serie de estrategias que invisibilizan o desacreditan a todos los conocimientos que no sigan ciertas lógicas de producción. Estos saberes son considerados, en el mejor de los casos, como alternativas no creíbles a los impuestos por lógicas de saber eurocéntrico (Sousa Santos, 2011). La invisibilización y desvalorización de los conocimientos *otros* es una de las principales consecuencias del pensamiento occidental moderno. Este fenómeno es producido por una línea abismal, un trazo invisible que divide el mundo. Dicha separación, se traduce en la existencia de dos polos, aparentemente, irreconciliables entre sí, el norte global y el sur global (Sousa Santos, 2011).

Para superar dicha separación, primero debemos ser conscientes de su existencia, las epistemologías del sur plantean varios métodos para lograrlo, en este caso nosotros nos vamos a centrar en el conocido como la Sociologías de las Ausencias “investigación que tiene por objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, como una alternativa no creíble a lo que existe” (Sousa Santos, 2011, p. 23). Lo que existe de “este lado de la línea” no es conocimiento real, puede ser categorizado como: sentido común, intuición, creencias, opiniones, los saberes aniquilados, que sufrieron epistemicidio. Estas estrategias de invisibilización, se dan mediante cinco monoculturas:

- Monocultura del saber: esta lógica se basa en la imposición de criterios únicos de verdad y de estética (Sousa Santos, 2011), impuestos por la ciencia moderna. Todo lo que no responda a los cánones impuestos es descartado o considerado inexistente.

- Monocultura del tiempo lineal: a través de esta se impone un solo sentido y dirección a la historia (Sousa Santos, 2011). Esta lógica vuelve inexistente a todo a todo lo que es asimétrico según la norma temporal.

- Clasificación social: esta lógica se asienta en la “monocultura de la naturalización de las diferencias” (Sousa Santos, 2011, p. 31) y consiste en clasificar y/o distribuir a las

personas de forma jerárquica según su raza, sexo, etc. En esta lógica, la invisibilización es producida a través de la “inferioridad” de unos por sobre los otros.

-Lógica de la escala dominante: esta se basa en la adopción de una escala dominante que vuelve irrelevante a las demás escalas posibles. En la modernidad las escalas dominantes son lo universal y lo global, las primeras son las realidades que se refuerzan independientemente del contexto y las segundas son “escalas que privilegian a entidades o realidades que extienden su ámbito en todo el globo” (Sousa Santos, 2011, p. 32). Dentro de esta lógica, la inexistencia es producida por la diferencia entre lo local o particular y lo universal o global.

-Lógica productivista: tiene sus bases en la monocultura de los criterios de productividad capitalista (Sousa Santos, 2011). Según esta lógica la inexistencia es producida en términos de improductividad, si aplicamos esto al trabajo sería descalificación profesional. En otras palabras, todo lo que no produce un rédito económico es invisibilizado.

La invisibilización y violencia sufrida por los adultos mayores se da a través de la lógica productivista, ya que al llegar a cierta edad, las personas no producen rédito económico. En este sentido, los adultos mayores que participan de los talleres UPAMI, mediante instancias de reflexión y puesta en común, generan conocimientos *otros* que son puestos en circulación buscando luchar contra la violencia ejercida hacia ellos.

En consonancia con lo expuesto, consideramos importante destacar cómo, desde principios del siglo XXI, se han visibilizado y popularizado estudios¹²¹ que luchan por mostrar la recuperación y valoración de conocimientos que no son reconocidos. Saberes que encontramos en la vida cotidiana, en relatos de experiencias, en la recuperación y transmisión de recuerdos, etc. La principal característica es que muestran una visión del mundo diferente a la propuesta por las epistemologías hegemónicas y una forma distinta de comprender y validar los saberes. Los participantes de los talleres UPAMI, a través de instancias de debates y puesta en común rescatan memorias, reconocen saberes y resignifican en concepto de adulto mayor, de vejez y con ello todos los estereotipos que giran en torno a este. Esto les permite rescatar conocimientos *otros* que son puestos en circulación mediante la exposición de sus trabajos y la difusión que ellos realizan por fuera del taller. A través de estas prácticas comunicativas, se van generando espacios de luchas, donde se reconocen como válidos saberes y formas otras de habitar el espacio.

¹²¹ El presente listado no abarca la totalidad bibliográfica existente sobre la temática: Martín Barbero (1991), García Canclini (1989), Lander (2001), Massoni (2010), Quijano (1988), Kaplún (1998), Freire (1965), La pedagogía del oprimido, de Paulo Freire (1968), Pasquali (1972), Beltrán (1980), Argumento (1987), Grosfoguel (2008-2013), De Sousa Santos (2002), Vergalito (2021), Mignolo (2007), Castro- Gómez y Grosfoguel (2007), Marques de Melo (2009).

Conclusión

Teniendo como base los cuatro pilares teóricos desarrollados, realizamos el cruce de los datos obtenidos en la observación, la entrevista en profundidad, la historia de vida y el análisis de contenido, realizado sobre las producciones generadas en los talleres UPAMI. Esto nos permitió comprender en detalle las formas de mencionar e identificar sus saberes por lo que podemos afirmar que: Los participantes de los talleres comparten e intercambian información de diferente índole. Entre ellas podemos mencionar datos referidos a el cobro de jubilaciones, lugares y costos de materiales, consejos o experiencias sobre situaciones que ya pasaron, historias de sucesos vividos en su vida cotidiana. Estas interacciones son posibles gracias a la dinámica planteada en el dictado del taller y la libertad que tienen los adultos mayores para ubicarse en el espacio, las instancias de aprendizaje comunes que se plantean, entre otras. Por ejemplo, la ubicación en el espacio durante las horas del taller, es determinada por los propios participantes, ellos buscan y determinan la posición de las mesas.

En conclusión, las dinámicas planteadas, brindan a las personas mayores la posibilidad de comprender que sus experiencias de vida implican un conocimiento que debe ser compartido y utilizado por todos los presentes. Dentro de los talleres hay circulación de experiencias de vida que los jubilados de PAMI reconocen como valiosas. También destacan los lazos de amistad que se generan cuando se comparten sus experiencias y la importancia y el valor que estos tienen para las personas jubiladas. Los adultos mayores, como los talleristas, reconocen y entienden que las experiencias de vida son y aportan conocimientos. Pero, cuando se habla de los conocimientos generados a partir de la experiencia de vida, hacen referencia al proceso de reflexión desprendido de estas memorias. En este sentido, las instancias de intercambio desarrolladas en los talleres incentivan al análisis y la lectura detenida de sus recuerdos y experiencias, permitiendo que los adultos mayores comprendan el valor y el saber que poseen. Además, de identificar que estos conocimientos son válidos y no provienen de lo aprendido en las instancias de educación formal que atravesaron, sino de sus prácticas cotidianas. Las personas mayores mencionan sus conocimientos como: experiencias de vida, prácticas cotidianas, situaciones vividas y, en algunos casos, como equivocaciones de las que uno aprendió. En otras oportunidades no mencionan a sus saberes como tal, sino que cuentan una historia vivida buscando ilustrar o aclarar una situación, en base a su experiencia.

En síntesis, podemos comprender que los participantes de los talleres UPAMI, mediante diversas prácticas comunicativas, enmarcada en contextos de Educación Popular, que implica el pensar, sentir y hacer, generan y rescatan saberes emancipatorios, que se manifestaría en dinámicas de apropiación cognitiva, en tanto un reflejo de las luchas por el reconocimiento y legitimación de los conocimientos de sí mismos como conocimientos otros.

Referencia Bibliográfica

- Foucault, M. (2010) *El cuerpo utópico - Las Heterotopías*. 1er Edición. Edición Nueva visión. Buenos Aires.
- Freire, p. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Argentina, Buenos Aires. Siglo XXI.
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial MC Graw hill Education.
- Martin Barbero. J. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gilli
- Orozco, Guillermo (1998) Las prácticas en el contexto comunicativo *Revista Chasqui*, N° 62, junio, 4-6.
- Paravano. G. (2019) *El elogio de la vejez*. XXX Jornadas de Epistemología e Historia de la Ciencia; 1(1), p. X-X
- Santos, B. S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y praxis Latinoamericana*. (54) 17-39.
- Sousa Santos. B. de (2017) *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur*. Ed Ediciones Morata España Madrid
- Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Buenos Aires: Patria Grande.
- Valencia, J. C. y Magallanes, C. (2016). Prácticas comunicativas y cambio social: potencia, acción y reacción. *Universitas Humanística*, 81, 15-31. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.pccs>

Miradas filosóficas: Escuela-cuerpo-lenguaje

Javier Andrés Gil
Marina Aurora Pérez
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Introducción

El artículo se relaciona con los trabajos de indagación, análisis, reflexión de prácticas de investigación desarrolladas al interior del proyecto denominado Tomar la palabra: ejercicios y experiencias critico-situadas para la enseñanza de la Filosofía y otras disciplinas; pertenece a la Facultad de Filosofía, Humanidades y artes de la Universidad Nacional de San Juan, está compuesto por un grupo de docentes, personal no docente, estudiantes, investigadores/as que aborda un trabajo de reflexión y análisis sobre las posibles relaciones entre filosofía lenguaje-educación-prácticas filosóficas con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, prácticas pedagógicas, arte-teatro-cuerpo-palabra y otras disciplinas en ámbitos formales y no formales de educación.

Desde una perspectiva situada nos interesa analizar las condiciones de posibilidad de una filosofía del acontecer orientada a la toma de la palabra como herramienta crítica en el espacio público, al cuidado de sí, a la reflexión sobre las propias prácticas originadas en el aula, en los espacios no formales de educación, en la vida cotidiana. Pensando una búsqueda de sentidos y resignificando las posibilidades educativas, de habitar y habilitar espacios, de generar ejercicios y encuentros para el acontecimiento de la voz, de los cuerpos, del otro, de los otros, del nosotros, de las narraciones, la escritura, los acontecimientos en el lenguaje. Nos interesa seguir también la enseñanza en el trabajo con el lenguaje y la filosofía de la Dra. Adela Rolón (2011) quien considera “el aprendizaje del lenguaje y la socialización previa de los conocimientos como pilares fundamentales para pensar cualquier construcción, creación o transformación de conocimientos. La producción del conocimiento, su fundamentación y validación, se hallarían en los acontecimientos narrativos del proceso social; colocando el debate sobre el conocimiento en el ámbito educativo de adquisición de las habilidades lingüísticas de alfabetización” (p.75). En cuanto a las interacciones sociales se trataría también, de resignificar lo interdisciplinario en torno a la cuestión de la comunidad y, el trabajo con el cuerpo, para analizar las posibilidades teóricas, epistemológicas y metodológicas de la construcción de comunidades de indagación como ejercicio y práctica filosófica, pedagógica.

El enfoque teórico que venimos delineando en este escrito se instala en un cruce epistemológico desde la filosofía, donde se intenta indagar sobre las condiciones y posibilidades de investigar la práctica de la filosofía, la enseñanza de la filosofía y otras disciplinas, entorno a los enfoques teóricos filosóficos del lenguaje, semiótico-pragmáticos

(lo semiótico se puede entender como aquella concepción que sostiene que todo lo que se puede conocer son signos involucrados en lenguajes y lo pragmático como el punto de vista que aborda los contextos del ejercicio de los lenguajes y las narrativas analizando los propósitos y sus consecuencias prácticas para los sujetos y su comunidad, Rolón 2007, p. 9), filosofía de la educación, estéticos-políticos como ejercicios y prácticas crítico situadas para la toma de la palabra en comunidades de indagación. Cuando hablamos de filosofía de la educación tenemos en cuenta lo propuesto por W. Kohan (2004) al referirse sobre la pregunta del significado del enseñar y del aprender “estamos ante una pregunta compleja, abierta, polémica, con una larga historia de enunciaciones y pretendidas soluciones. No la trataremos comprensivamente. No la agotaremos. La recrearemos. Mostraremos un territorio donde esta pregunta podrá ser abordada desde una mirada filosófica. No somos científicos de la educación. No estamos en condiciones de responder la pregunta acabadamente. No pretendemos mostrar ni justificar un cierto conocimiento que la domine. Presentaremos, en cambio, un mapa, una geografía, donde pueda pensarse más ampliamente y contribuir así a dar sentido a nuestra práctica” (p.206).

Debido a eso cobran mayor énfasis las acciones de resignificar, de analizar las condiciones de posibilidad, de ejercicios en el filosofar, de encuentros situados; en un enfoque también, donde el cruce teórico metodológico tiene en cuenta las consideraciones sobre el cuerpo y su materialidad en la escuela, en la toma de la palabra, en la escritura y sus narrativas. Para visualizar, como dice Larrosa (2003) “Desde una hermenéutica corporal, podría trazarse una historia de la educación como una historia de las operaciones de marcaje, configuración y distribución de los cuerpos. La escuela es un dispositivo cuyas reglas se reconocen por las formas y las distribuciones corporales que produce y exhibe” (p. 185).

En cuanto a lo metodológico el abordaje de la investigación analiza las concepciones en sentido amplio y estricto, las configuraciones, diseños y experiencias de ejercicios críticos-situados en las prácticas pedagógicas, entendidas como configuradoras de subjetividades y conocimientos sobre el mundo, en sus regulaciones discursivas/narrativas de marcaje y distribución de los cuerpos en situación de aprendizaje.

Algunos Antecedentes

El presente proyecto se deriva de una propuesta de proyecto interno situada en el Instituto de Investigación en filosofía de la ffha unsj, convocatoria bianual interna 2019.

El análisis de los antecedentes y otros proyectos vinculantes permitieron el surgimiento de esta idea. Este proyecto cuenta con asesores externos invitados miembros del Colectivo filosófico el que se constituyó con la primera cohorte de la Especialización en filosofía con niños y jóvenes de UnCuyo 2016, El Dr. Maximiliano Valerio López de Universidad Federal Juiz de Fora, Brasil, El Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo, Facultad de Filosofía

y Ciencia - Universidad Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho- UNESP– Campus de Marília São Paulo, Brasil, La Dra. Adriana Arpini de Mendoza CIIFE (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela), Lic. En artes escénicas y teatro Juan Camilo Rodríguez de la Universidad Pedagógica Bogotá, Colombia.

Desde el 2004 gran parte de este equipo de personas viene trabajando en las relaciones entre filosofía-educación-infancia-acontecimiento y estudiando las condiciones de posibilidad de habitar y habilitar espacios formales y no formales de educación con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. El acontecimiento filosófico de pensar con otros, presenta unas tensiones que requieren de un cuidado atento de la experiencia y en la experiencia de la enseñanza; tanto como en el perfeccionamiento y actualizaciones continuas.

Lo que posibilitó la constitución de un grupo de personas interesados en formarse con el equipo original y con los asesores externos invitados que brindarán etapas de formación, reflexión y análisis desde las perspectivas de filosofía de la educación, filosofía del lenguaje, cuerpo, teatro, lectura, arte, literatura.

Este proyecto se articula con acciones y experiencias de trabajo como colaboradores de: Supervisores zonales (Escuelas rurales, rurales aisladas), directoras de área, Secretaría de Educación primaria, directivos de escuelas, docentes, no docentes, celadores/as.

Una de las dimensiones extensionistas de la propuesta es el Proyecto de Extensión denominado “Encuentros situados entre Literatura y Filosofía con niños y jóvenes”, cuya Resolución 017/10-CS pertenece a la convocatoria de la Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado de la Universidad Nacional de San Juan, y que se llamó, “Convocatoria de Proyectos Bienales de Articulación, Vinculación y Transferencia en el área de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de San Juan, periodo 2019-2020”, logrando el tercer puesto en la Universidad con un puntaje de noventa y tres sobre cien. En el que se abordó, mediante la configuración de un equipo interdisciplinar y transdisciplinar compuesto por profesores y alumnos de Filosofía, Literatura, Teatro, Historia, Artes Visuales; profesionales de Psiquiatría, Psicología y Música; y personal no docente, generar un espacio dialógico que habilite encuentros situados de Filosofía y Literatura con niños y jóvenes en contextos formales y no formales de educación. Para ello se intervinieron diversos espacios públicos con encuentros y talleres para niños y jóvenes en diferentes contextos socioculturales para potenciar y desarrollar el pensamiento-lenguaje creativo y crítico por medio de actividades lúdicas que habiliten la reflexión sobre la construcción situada de los relatos/narrativas propias como acontecimientos.

Dentro del marco del proyecto se consideran acciones formativas, tanto para los miembros del equipo como para miembros de la comunidad, que se construyen como estrategias de extensión universitaria, de aplicación, actualización y formación. De esta manera se llevan a cabo dos estrategias. Una denominada Laboratorio de filosofías, que se

despliega cada quince días en el ámbito de la Biblioteca de la ffha, se construyó con los estudiantes adscriptos al proyecto y desde la Cátedra de Filosofía del Lenguaje, involucrada en el marco teórico metodológico del proyecto.

La segunda acción es el desarrollo de lo que se denomina aplicación en la escuela, y se configuró como un Proyecto: Tomar la palabra: ejercicios y experiencias crítico-situadas en la escuela como experiencias de reflexión sobre nuestras prácticas. Resolución N°23453-ME-DICIEMBRE-2023. Proyecto Maestra Susana Amalia Chirino de Tello. Pensando la Escuela como espacios de formación, actualización, perfeccionamiento y transferencia continuos. El propósito considera: Construir con la comunidad educativa y la escuela unos espacios de reflexión situada, de desarrollo profesional y mejoramiento, de acciones educativas de capacitación, actualización, perfeccionamiento y transferencia continuos. En base a las producciones de los Elogios a la Escuela, Elogio del Estudio, Elogio del Profesor que vienen trabajando el Dr. Maximiliano Valerio López, el Profesor Jorge Larrosa, y el grupo de colegas abocados a esas reflexiones. Además, en base a un encuadre alfabetizador y en el marco de las áreas de filosofía de la educación, filosofía del lenguaje, filosofía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes. De cuyo objetivo general se despliegan diez Trayectos de formación con sus respectivos trabajos de escritura y narración centrados en la figura de la autobiografía escolar, relato de los lugares que ocupaba su cuerpo en la escuela, relato de los refugios, cartografía escolar o recorrido narrativo de mis lugares en la escuela, etc.

Subproyecto de aplicación, transferencia, actualización: Título: Tomar la palabra: ejercicios y experiencias crítico-situadas en la escuela como experiencias de reflexión sobre nuestras prácticas. Proyecto Maestra Susana Amalia Chirino de Tello. Resolución N°23453-ME- D-2023. Res. Interés Educativo N°11960-ME-J-2024. Resol. HCD Valle Fértil Interés Educativo Departamental N°091-HCD/2024.

Durante el corriente año 2025, se viene desplegando el proyecto en el marco de las Escuelas Albergues Rural Aisladas de la Provincia de San Juan, República Argentina, se presentó al ministerio de Educación con el Seguimiento y asesoramiento de la Supervisora General de las Escuelas Albergues de la Provincia y dos directivos de la Escuela Albergue “Casa del Niño” del Departamento Valle Fértil, que se encuentra a aproximadamente 300 kilómetros de la ciudad Capital de la Provincia.

Una vez al mes realizamos un viaje que aborda la situacionalidad del proyecto, y nos encontramos en una de las escuelas albergues, allí se reúnen el personal de las escuelas alejadas de zonas urbanas, para compartir cada encuentro. El personal de las Escuelas albergues está compuesto por un directivo, y un equipo de trabajo o agentes de la educación: maestros/docentes, celadores y celadoras docentes (quienes funcionan como tutores de los niños y niñas albergados), celadores, equipo de concina, equipo de maestranza y mantenimiento. Un Referente de la comunidad, que puede ser incluso una familia quienes se

encargan de la asistencia alimenticia, preparar los alimentos, desayuno, meriendas, almuerzos, cenas para la comunidad del albergue.

En general abordamos un viaje de formación en trayectos cuyos contenidos hacen referencia a las siguientes cuestiones:

Trayecto I: Jornadas Taller Pensando Juntos la Escuela. Las condiciones de Posibilidad de pensar la enseñanza. Relaciones enseñanza/aprendizaje. Trayecto II: Jornadas Taller Escuela, experiencia y alteridad. ¿Cómo Pensamos juntos la escuela, la comunidad? Nosotros, una Materialidad situada y sentida. Trayecto III: Jornadas Taller ejercicios crítico-situados en el aula. El cuerpo en la toma de la palabra. Iniciando un camino de reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas, sobre nosotros y los otros en la escuela y su comunidad. Trayecto IV: Jornadas Taller Pensando las condiciones de posibilidad de habitar la escuela en coordenadas artísticas, reflexivas, sentidas, filosóficas. La Escuela como Acontecimiento ético. Elogio de la Escuela. Trayecto V: La construcción de la comunidad de indagación como práctica fundante de reconocimiento del otro, la alteridad; y como práctica de formación en filosofía con niños, niñas y adolescentes. Trayecto VI: Análisis del discurso. Ejercicios de semiótica pragmática ¿qué hacemos con lo que decimos? Ejercicios de cuestionamiento, la Pregunta, las instancias del pensamiento. Cuestionar la voluntad de verdad del concepto de transmisión. Trayecto VII: La experiencia formativa como una experiencia poiética. Filosofía en el aula. El análisis del tiempo, los tiempos de la escuela. Nociones de tiempo-separaciones-intensidades en la escuela. Trayecto VIII: Jornadas Taller Elogio del Estudio. La escuela y su relación con el estudio. El enfoque alfabetizador como práctica fundante de la actividad escolar. Trayecto IX: Jornadas Taller Elogio del Profesor. Habitando la escuela. Trayecto X: Encuentros en las aulas. Talleres de filosofía con niños, niñas, Adolescentes en el espacio escolar.

Algunos aspectos metodológicos

La metodología que se pondría en práctica se centra en el desarrollo de Jornadas Taller de reflexión como ejercicios críticos-creativos situados en torno a los siguientes criterios:

Criterio pedagógico: jornadas-taller estructuradas con material teórico, estrategias de debate, diálogo y reflexión en vías de habilitar espacios para la toma de la palabra. Coordinadores y moderadores de jornadas, disertantes y coordinadores de talleres que seguirán una estructura de taller desplegada en movimientos del ejercicio en el pensar. Cada Trayecto considera una tarea de evaluación que se retoma en el trayecto siguiente para la consecución y anclaje teórico de los procesos de construcción de conocimiento que implica el trabajo filosófico en cuestión.

Criterio epistemológico: análisis de los procesos de construcción del conocimiento en diálogo con el equipo de trabajo y los/las participantes acerca de filosofía-educación-infancia-alfabetización-acontecimiento-estudio-escuela. Ejercicios de problematización. Desde los enfoques de filosofía del lenguaje, filosofía de la educación, y las disciplinas que acompañan en el diseño del proyecto.

Criterio de contextualización: lectura, debate y análisis críticos de las condiciones actuales de las reflexiones teóricas y observaciones sobre la escuela en la comunidad sanjuanina. El juego/dramático/narrativo/artístico como metodología de construcción de nuevos modos de estar y reflexionar en la escuela.

Criterio de fecundidad: aprovechamiento de las reflexiones y ejercicios críticos en función de su operacionalidad en la propia tarea, actual y prospectiva.

Criterio de evaluación: mediante la estrategia de narrativas pedagógicas, reconstrucción de autobiografías y relatos, construcción de material didáctico para la escuela.

Cada trayecto implica una tarea de escritura escolar, al comienzo del siguiente encuentro, invitamos a compartir esa lectura, leemos en voz alta, nos donamos las lecturas, los recuerdos, las escrituras.

Las tareas de escritura escolar que propusimos surgieron de las lecturas de los libros sobre Elogios de la Escuela, Elogio del Estudio, Elogio del Profesor y tienen que ver con los siguientes relatos: Escribir una Autobiografía escolar, escribir un diálogo entre mi yo actual y mi yo niño/a, escribir un relato sobre el lugar que ocupaba mi cuerpo en el nivel inicial, durante la escuela primaria, la escuela secundaria, la formación docente, a este trabajo de escritura le denominamos autobiografía corporal en la escuela. Otro trabajo de escritura solicitaba el relato de los refugios en la escuela, le denominamos autobiografía de los refugios, y requería traer a la memoria y al corazón aquellos lugares, físico o no, considerados como refugios en nuestros trayectos escolares. También, los invitamos a que diseñen refugios para/ con sus estudiantes y para/con sus compañeros de trabajo en el ámbito de la escuela. Entre estas tareas narrativas también se encuentra la que trabaja las miradas, el mirarnos, e involucra un recorrido por la escuela, una descripción cartográfica de la escuela, principalmente del lugar o los lugares valorados, por cada docente.

El aspecto teórico metodológico que ese viene delineando rescata la ampliación conceptual de categorías, debido a que es lo que se observa en las prácticas de escritura, lectura, en los ejercicios corporales y artísticos involucrados en los modos de habitar, de estar en la escuela. Al mismo tiempo rescata el relato y las narrativas de escenas, relatos de costumbres del ámbito escolar, en el aula, en el patio, a modo de abordaje fenomenológico, en su primera instancia, para dar cuenta de las características descriptivas, cotidianas de los acontecimientos de encuentros con la alteridad en el ámbito escolar.

Además de acciones de intercambio interdisciplinar en torno a los términos considerados categorías de análisis y reflexión dentro del marco del proyecto, como son ejercicios crítico situados, ejercicios espirituales, experiencias de pensamiento, experiencia filosófica, tomar la palabra, escritura-narración, habitar y habilitar espacios, encuentros situados, consecuencias pragmáticas de nuestros discursos, cuidado de sí, el cuerpo en la toma de la palabra, el cuerpo del lenguaje, resignificación, la pregunta y el preguntar, encuentros con el otro, los otros, con nosotros mismos, jugos del lenguaje como forma de vida, educación y prácticas en el aula, prácticas de emancipación, memoria-historia-pedagogía de la memoria, relaciones entre lectura, lenguaje, cuerpo, movimiento, espacio, arte, historia, situacionalidad, refugio, albergue, desarraigo, atención con/en el cuerpo, atención con/en el arte, atención con/en el lenguaje, mirar-ver-observar, filosofía práctica, cuestionar la voluntad de verdad, eliminar la soberanía del significante, restituir al discurso su carácter de acontecimiento (de hecho situado).

Entre los avances/resultados posibles tomamos en cuenta el trabajo de los ejercicios espirituales/ejercicios filosóficos, en el que se trazarán sus alcances y expansiones, dirigidos a la toma de la palabra, a la práctica del pensamiento crítico y su consecuencia en torno a la emancipación de las inteligencias. Coincidiendo con Arpini (2011) “pues bien, nuestra experiencia histórica y también filosófica nos enseña a no fiarnos de las formas universales abstractas, a mantener viva la tensión entre forma y contenido, universal y particular, abstracción y objetivación histórica. Por ello la enseñanza de la filosofía no tiene como finalidad ofrecer la tranquilidad de encontrar un lugar en el sistema, sino suscitar la inquietud de pensar” (p.155). Podríamos decir entonces, que cuando resignificamos la idea de que nuestra experiencia filosófica nos enseña a mantener la tensión, las tensiones, a cuestionar nuestra voluntad de verdad, eliminar la soberanía del significante y restituirle al discurso su carácter de hecho, de acontecimiento; entendemos que “la enseñanza de la filosofía no tiene como finalidad ofrecer la tranquilidad de encontrar un lugar en el sistema, sino suscitar la inquietud de pensar”.

Esta inquietud que aborda los cuestionamientos, acerca de lo que nos pasa en el pensar, con el pensar, en la toma de la palabra, en el lenguaje, en el encuentro con el otro, los otros, el nosotros. El trabajar desde unos discursos donde la situacionalidad abre paso a intentar delinear el funcionamiento de las reglas que regulan el margen, la palabra, el Entre, el cuerpo y sus sentires, en el discurso filosófico; se puede abordar desde distintas concepciones que contribuyen a construir conocimiento; por lo tanto, tomando en cuenta planteos de Michel Foucault (2004) en “El orden del Discurso”, podría preguntarse acerca de “las condiciones de posibilidad del pensar filosófico” (p. 51), sin establecer ningún orden, permitirse hablar de momentos del pensamiento, o instancias del pensar.

Una instancia del pensar que busca establecerse como una fisura con respecto a la imagen de tiempo, no concibiendo esta última como cronos, el tiempo entendido como secuencia de momentos, sino más bien, buscar la fisura en un tiempo como instante, como intensidad, como instancia, un tiempo que abre las puertas a una experiencia del pensar, a un acontecimiento del pensar.

Es por esto que se va a tratar de reflexionar sobre los siguientes postulados los que se denominarán instancias del pensamiento, Foucault (2004) “Cuestionar nuestra voluntad de verdad”; “Restituir al discurso su carácter de acontecimiento”; y “Eliminar la soberanía del significante” (p. 51). Se trataría de ver cómo estas instancias se vincularían con la noción de filosofía, problematización, y la posibilidad de plantear una experiencia de pensamiento que tendría que ver con la construcción del conocimiento filosófico.

El pensar filosófico no se restringe a una mera colección de cronologías históricas, sino que se trata de colocar la filosofía y sus cuestiones en el centro de la experiencia, los acontecimientos, la vida, para tal fin se abordará su relación con el teatro, una relación dramática. Hadot (2009) “Como dice Louis Gernet, en cuanto al ejercicio filosófico: “hablaba de “ejercicio” a propósito de la técnica que consiste en reunir el alma y concentrarla” (p. 137); por eso Pierre Hadot definirá la filosofía como una práctica voluntaria, personal, destinada a operar una transformación en el individuo, una transformación de sí. De hecho, podríamos afirmar , a modo de avance, que toda filosofía es un ejercicio, tanto el discurso de la enseñanza como el discurso interior que orienta nuestras acciones, nos invita a participar. La invitación a habitar todos los espacios del lenguaje, habilita el enfoque de lo real desde una índole interpretativa, responsable y respetuosa, y como una tarea de todos.

Este escrito valora la función semiótica del lenguaje siguiendo a Rolón (2011) debido “al uso significativo del lenguaje como condición de todo conocimiento, aun de la subjetividad misma y su correlato, el mundo objetivo” (p.75). Además, podríamos identificar, conocimiento y pensamiento con lenguaje, en parte porque todo lo que se puede decir, sobre el conocimiento siempre está en un lenguaje. Gracias a su índole sociocultural.

El enfoque que pretendemos seguir también, tiene que ver con una concepción amplia de problema y problematización en filosofía. Una herramienta metodológica para abordar el trabajo con la filosofía. Por lo tanto, se presentarán los temas como problemas a desarrollar y debatir para ir cimentando los conocimientos básicos en filosofía, así como los modos de reflexionar, argumentar, analizar a través del discurso oral, escrito, corporal y el discurso del arte. Además de tratar de comprender los supuestos teóricos y metodológicos de diferentes prácticas filosóficas con niños, adolescentes y jóvenes.

Reconocer el valor del trabajo colaborativo y participativo en la formulación de problemas y búsqueda de sentidos para la resignificación de nuestras prácticas.

Promover instancias de metacognición y reflexión, a través de la producción tanto de los docentes como de los niños, que den cuenta de las experiencias y problematicen poniendo en valor y contraste la propia biografía escolar y las diferentes prácticas filosóficas con niños y jóvenes.

Aproximaciones finales

Una de las dificultades más importante para destacar, tiene que ver con la formación y el ejercicio continuo en la lectura, la comprensión lectora, la lectura crítica, el desarrollo del pensamiento crítico, la escritura, la escritura académica, las relaciones entre nosotros mismos y nuestras posibilidades de narrarnos, preguntarnos, cuestionarnos críticamente. Una consecuencia pragmática que se desprende de esta dificultad es la capacidad de escucha y comprensión del otro y sus imposibilidades, una de esas imposibilidades es la toma de la palabra situada en un espacio público común, en su comunidad; una imposibilidad que las prácticas en los ámbitos educativos siguen sosteniendo.

Una evidencia de lo que se viene diciendo tiene que ver con el siguiente relato de lo sucedido en los encuentros de aplicación y formación del proyecto: En uno de los Departamentos de nuestra provincia donde realizamos el proyecto al que asisten docentes y directivos de catorce escuelas, un número de ochenta docentes, preguntamos cuántos habían asistido a congresos sobre educación e investigación, solamente cinco personas habían asistido y en cuanto a ser expositores de esas cinco, una sola persona había participado con su ponencia. Docentes con muchos años de ejercicio en el aula, con muchas historias pedagógicas para contar y analizar, para compartir como estados de reflexión y análisis sobre sus prácticas pedagógicas. Frente a este hecho, como se acercaba un Encuentro de Intercambio en investigación sobre educación desde el Instituto de Ciencias de la Educación de nuestra Facultad; hablamos con la Directora del Instituto y nos otorgó el aval para que invitemos a participar a los docentes en el Eje que coordinábamos desde el proyecto. Así sobre la base de los ejercicios y las tareas que venían realizando en los Trayectos de formación, tomamos una parte del tiempo para el despliegue de cómo escribir un relato de experiencia pedagógica, una narrativa y su resumen, para participar. Y así se fueron configurando los escritos, los docentes se agruparon de a dos o tres por relato de experiencia y eligieron y decidieron lo que consideraban importante comunicar, narrar en el Primer encuentro bienal de educación IDICE. Sería la primera vez que docentes en un número de ochenta, de enseñanza primaria participaban como expositores en la línea de escritura académica, Relatos de Experiencia, de un encuentro de investigadores, tomaron la palabra como investigadores situados de su propia experiencia a través de sus propios relatos y narrativas. Algunos no conocían la Facultad, ni habían estado en un aula universitaria. Dos de ellos no habían salido de su departamento hasta nuestra capital (Valle Fértil se encuentra

a 235 km de la capital de San Juan). Para recibir a los docentes en el Encuentro bienal, desde nuestro Eje, tuvimos la colaboración Del Dr. Juan Mariel Erostarbe, profesor jubilado, especialista en Domingo Faustino Sarmiento quien los recibió con una Clase inaugural sobre dos cartas Sarmientinas y su análisis situado (Conferencia Inaugural: Dr. Juan Mariel Erostarbe y Prof. Natalia Mariel, Epístolas Sarmientinas como formas de construir un mundo alfabetizado a través de la memoria).

Consideramos de importancia continuar trabajando sobre las relaciones entre filosofía-educación-lenguaje, sus posibilidades, sus condiciones de posibilidad, sus narrativas y situacionalidades.

Consideramos de importancia el trabajo continuo e intenso de relaciones entre instituciones, para el fortalecimiento de un trabajo fecundo en la reflexión sobre nuestras prácticas en la enseñanza de la filosofía y otras disciplinas, un trabajo de responsabilidad social, ética y educativa.

Referencia bibliográfica

- Apel, Karl-Otto. (1994) *Semiótica Filosófica*. Buenos Aires, Ed. Almagesto
- Bárcena, F. (2004) *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona, Editorial Herder
- Brenifier, O. (2005) *El diálogo en clase*. Ediciones Idea. Francia
- Canals, F. (1990) *Textos de los grandes Filósofos*. Barcelona, Ed. Herder
- Cubo de Severino, L. (2005) *Los Textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Ed. Comunicarte.
- Dalmagro, M. C. (2014) *Cuando de texto científicos se trata... Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Ed. Comunicarte. Córdoba,
- Davidson, Donald. (1992) *Mente, Mundo Y Acción*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica
- Davidson, Donald. (2001) *De la Verdad y de la Interpretación*. Barcelona, Ed. Gedisa
- Davidson, Donald. (2003) *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Madrid, Ed. Cátedra
- De Barros, Manoel. (2010) *Poesía completa*. Sao Paulo, Brasil, Ed. Leya
- Deleuze, G. (2006) *Diferencia y Repetición*, Bs. As., Amorrortu
- Deleuze, G. (2008) *Lógica del Sentido*. Argentina, Ed. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993) *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona, Ed. Anagrama
- Derridá, J.; Dufourmantelle, A. (2006) *La Hospitalidad*. Bs. As. Ediciones de la Flor
- Ferrater Mora, J. (1999) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Ed. Ariel Filosofía
- Foucault, M. (2004) *El Orden del discurso*. Bs. As., Fabula Tusquets Editores
- Gil, J. A. (2007) *Pensando una Historia Crítica del pensar. Filosofía con niños una nueva tradición*. Tesis de licenciatura UNSJ FFHA, 2007.

- Grotowski, Jerzy (2011) *Hacia un teatro pobre*. Ed. Siglo XXI. México.
- Hadot, P. (2009) *La filosofía como forma de vida*. Barcelona, Alfa Decay.
- Kohan, W. O. (2004) *Infancia entre Educación y filosofía*, España, Laertes
- Kohan, W. O. (2006) *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Argentina, Novedades Educativas.
- Kohan, W. O. (2007) *Infancia, Política y pensamiento*, Argentina, del estante editorial.
- Larrosa, Jorge (s/f) *Elogio de la Escuela*. Miño y Davila.
- López, M. (2008) *Filosofía con niños y jóvenes*. Argentina, noveduc
- Parret, Herman. (1993) *Semiótica y Pragmática*, Buenos Aires, Edicial
- Peirce, Ch. S. (1971) *Mi alegato a favor del pragmatismo*, Buenos Aires, Ed. Aguilar
- Perez, M. A.(2015) *El lenguaje y su implicación en la construcción del conocimiento filosófico*. Tesis de licenciatura UNSJ FFHA.
- Piedrabuena, A. I. (2014) *Condominio de nuestro idioma. Herramientas teórico-prácticas para hablar y escribir mejor*. Ed. Comunicarte.
- Porchia, Antonio(2006) *Voces Reunidas*. Argentina, Alción Editora
- Ripamonti, P. y Boggia, A. (2023) *Contar la experiencia Narrativas pedagógicas en contextos de formación docente*. Coordinación General de Educación Superior, Mendoza.
- Rolón, A. (1999) *Entre el Lenguaje y el lenguaje*, Argentina, effha.
- Rolón, A. (2001) *El Discurso sobre el sujeto y el sujeto del discurso*, Argentina, effha
- Rolón, A. (2002) *Investigar y Publicar*, Argentina, effha.
- Rolón, Adela (2006) *La construcción del conocimiento filosófico*, Argentina, UNSJ,
- Rolón, Adela; Saint André, (2011) *Conocimiento y Violencia*, Argentina, effha
- Schujer, Silvia (1989) *Oliverio junta preguntas*. Ed. Sudamericana , Buenos Aires.
- Skliar, C. (2015) *Desobedecer el lenguaje (Alteridad, Lectura y Escritura)*, Bs. As. Ed. Miño y Dávila
- Vargas- Mendoza, J. E. (2007) *Donald Davidson: Apuntes para un Seminario*. México.

Una vuelta por el País de las Maravillas: propuesta de intervención didáctica transliteraria

Carolina Pinardi
Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

*De modo que se quedó sentada, con los ojos cerrados,
y casi se sintió en el País de las Maravillas,
aunque sabía que no tenía más que volver a abrirlos
y todo retornaría a la opaca realidad.*
Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas*

Introducción

Si es cierto que existe un umbral que separa el *País de las Maravillas* de la *opaca realidad*, tal como le ocurre a la hermana de Alicia, tal vez no sea tan fácil atravesarlo como abrir y cerrar los ojos. Tal vez sea necesario construir caminos, trazar puentes, encontrar llaves... Desearíamos entonces que fuera la escuela el espacio privilegiado para habilitar el tránsito a otros mundos posibles garantizando, de ese modo, el derecho de las infancias a la experiencia estética. En el presente trabajo nos proponemos describir una propuesta de intervención didáctica transliteraria construida en el marco del Seminario *Volver a lo literario. Nuevos modos de leer literatura infantil y juvenil*¹²². En torno de la obra de Lewis Carroll *Alicia en el país de las maravillas*, el seminario invitaba a “volver a lo literario, adentrarse en su discurrir entre palabras, imágenes, formas, sonidos y silencios para abrir acontecimientos de lectura/escritura donde los lectores problematicen ese discurso, reconozcan sus especificidades y transiten el derecho a la invención” (Blake, 2021, p.2). Con este fin, propiciaba la generación de eventos de ingreso a la invención y al arte en acción. Como resultado de esa invitación, el evento que describimos aquí constituye una intervención didáctica transliteraria¹²³ producida por un grupo de cinco asistentes¹²⁴. En los siguientes

¹²² Seminario “Volver a lo literario. Nuevos modos de leer literatura infantil y juvenil”, Profesora titular: Mg. Cristina Blake, J.T.P: Prof. Guillermo Negri, Escuela de Humanidades, UNSAM.

¹²³ Para precisar este concepto acudimos a Miriam Chiani (2014): “Entendido como cruce o variancia de estructuras y órdenes, lo trans se adjetiva aquí para designar huellas de conexiones e intercambios que singularizan diferentes poéticas de autor o algunos de sus tramos: expansiones de la literatura a través de distintos lenguajes y disciplinas o de diversos medios (visuales, sonoros, performáticos), que le dan un giro a la escritura hacia otro lado y hacen de ella compuestos (unidades no simples, formadas de elementos diferentes) capaces de perturbar los circuitos iniciales de la letra (el soporte libro, la línea, el silencio); apropiaciones y usos de diversas piezas, como mapas, pinturas, fotografías, composiciones musicales, para dar lugar a poéticas transversales (atravesadas de lado a lado, desviadas) donde la reflexión sobre la literatura se alimenta de otros códigos o sistemas que ponen al descubierto potencialidades de la poesía o del relato”(p. 7).

¹²⁴ La propuesta que describimos se construyó grupalmente a partir de una consigna del Seminario. El grupo responsable estuvo integrado por: Juliana Betancor, Marcela Mondino, Raquel Laudani, Viviana Altamirano y Carolina Pinardi.

apartados exponemos la propuesta procurando dar cuenta de algunas nociones teóricas que nos permitieron fundamentarla.

Una vuelta por el País de las Maravillas

La experiencia que presentamos se enmarca en un proyecto más amplio que gira en torno a la lectura literaria de la obra *Alicia en el País de las Maravillas* por parte de alumnos de sexto grado de una escuela primaria. Se esperaba que los estudiantes participaran en la producción (y actuaran como mediadores) de una instalación cuyos destinatarios eran sus compañeros de otros grados. El propósito consistía en generar una vía de ingreso al texto de Carroll que activara las potencialidades transliterarias de la obra a partir de la experimentación lúdica y estética. Con esta finalidad, propusimos seleccionar un espacio en la institución educativa que permitiera el montaje de tres zonas diferenciadas de las cuales al menos una debía ser interior (habitación, aula, salón) y, las restantes, al aire libre. En ellas aspirábamos a construir una instalación intermedial como intervención didáctica. Coincidimos con Abad Molina (2010) cuando sostiene que “la expresión artística puede ser planteada como acción lúdica, proceso de simbolización y fiesta participativa donde se recupera la comunicación activa como alianza inseparable entre la estética y la educación” (p.1).

A continuación, describimos cada una de las instancias del juego transliterario tal como fueron planificadas.

Al ingresar a la instalación los participantes recibían un mapa que les permitía identificar cada una de las regiones denominadas *Un jardín confundido*, *Una sinfonía insensata* y *Un gato descapotable*. Cada uno de estos espacios fue concebido, tal como propone Abad Molina (2010) como “un “lugar” para identificarse e incorporar nuevas experiencias mediante el juego creativo de reinventar la pertenencia al mundo” (p.6). La delimitación espacial ayudaba a la construcción de un marco mágico con reglas propias. En este sentido, los nombres de cada una de las zonas sugerían las características del mundo al que se invitaba a ingresar y cuyas reglas diferían de las del mundo cotidiano. La combinación de los sustantivos (jardín, sinfonía, gato) con los adjetivos propuestos (confundido, insensata, descapotable) procuraban provocar lo que Marcela Carranza (2014) denomina un *caos mental* generado por el humor absurdo. ¿Cómo podría confundirse un jardín? ¿es el propio jardín el que se confunde o sus visitantes son quienes resultan confundidos?; una sinfonía insensata ¿es aquella en la que los sonidos se han rebelado y no encuentran concierto? ¿cómo actúa un gato cuya cabeza puede ser removida? No hay respuestas únicas porque, tal como propone Carranza:

en el absurdo lo imposible cobra realidad a partir del lenguaje. No se trata de conjuros mágicos, como nos tiene acostumbrados el cuento maravilloso, sino de otorgarle tangibilidad

al lenguaje como objeto en este mundo, en su materialidad sonora, en su realidad gramatical, a costa del sentido y de la lógica. (p.26)

El ingreso a cada una de estas zonas de juego era grupal dado que las estaciones involucraban acciones colectivas. La posibilidad de entrar era habilitada por un personaje caracterizado como Sombrero que portaba un inmenso reloj y leía en cada caso un fragmento del libro *Alicia en el País de las Maravillas*. Los tramos seleccionados constituían una invitación al mundo de Carroll por vía de la sinécdoque y la metonimia; se trataba de momentos clave del Capítulo VIII que, desde nuestro punto de vista, presentaban una doble potencialidad: la de convocar la participación activa del lector y, a la vez, la de provocar, tal como sugiere María Teresa Andruetto (2015) “la posibilidad de un extrañamiento, de cierta incomodidad, de una molestia en la vida (...) como posibilidad de indagación de la propia condición humana y de las condiciones político-sociales”. (p.97)

En el interior de cada uno de los espacios, los participantes se encontraban inmersos en un escenario con diversos elementos que deberían utilizar para resolver un problema que se desprendía de la lectura y se proponía como desafío para ser resuelto con otros. Si bien se sugería una direccionalidad en el recorrido -en tanto cada una de las etapas involucraba grados crecientes de participación por parte de los asistentes-, este orden no era fijo ni obligado, sino que podía sufrir diversas alteraciones de acuerdo con el deseo de los visitantes.

Antes de ingresar a *Un jardín confundido*, los participantes escuchaban la lectura del siguiente fragmento de la obra:

-Por favor- dijo Alicia con cierta timidez.- ¿Podrían decirme por qué están pintando las rosas?

Cinco y Siete no dijeron nada, pero miraron a Dos. Dos empezó a decir en voz baja: —Bueno... ¿sabe lo que pasa, señorita?... este... acá este rosal tenía que ser un rosal de rosas rojas... y nos equivocamos y pusimos uno de rosas blancas, y... este... si la Reina se llega a dar cuenta nos cortan la cabeza. (p.84)

El problema al que se enfrentaban los personajes requería de la colaboración de los lectores a quienes se proponía la siguiente consigna:

Observen el lugar y, con los elementos que encuentren, piensen qué otras opciones podrían tener las cartas para evitar que la Reina se enoje. ¿Cómo pueden ayudarlas a resolver el problema?

El espacio estaba ambientado con flores de papel blanco que remitían al jardín de las rosas. Diseminados por el lugar, los participantes encontraban diversos materiales que debían usar para resolver el desafío (tapitas, bolitas, ovillos de lana, tela, pintura y pinceles, diarios, papeles, tizas, plasticola, brillantina, adornos de navidad, entre otros). La invitación a encontrar un modo en que la Reina no advirtiera el equívoco en el color de las flores podía

responderse a través de múltiples soluciones que diferían de las que proponen los personajes de la obra de Carroll.

Posteriormente era convocado el ingreso a la zona *Un desfile insensato* a partir de la lectura del siguiente tramo de la obra:

En ese momento Cinco, que había estado mirando ansiosamente en dirección al otro extremo del jardín, gritó:

—¡La Reina! ¡La Reina!

Y los tres jardineros se arrojaron de inmediato al suelo boca abajo.

Se oyó un ruido de pasos y Alicia miró, ansiosa por ver a la Reina.

Primero llegaron diez soldados llevando bastos. Todos tenían la forma de los tres jardineros, rectangulares y chatos, con los pies y las manos en las esquinas. Luego seguían diez cortesanos; estaban adornados con diamantes y caminaban de dos en dos, como los soldados. Después venían los infantes, diez en total; las dulces criaturas venían saltando alegremente, de dos en dos, tomadas de la mano; estaban todas adornadas con corazones. Después venían los invitados, casi todos Reyes y Reinas y entre ellos reconoció Alicia al Conejo Blanco. Hablaba con voz agitada y nerviosa y pasó a su lado sin verla. Seguía la Sota de Corazones, llevando la corona del Rey en un almohadón de terciopelo color carmesí y, cerrando el largo cortejo, ¡el Rey y la Reina de Corazones!” (p.84)

En el espacio, los participantes encontraban instrumentos musicales caseros y diversos objetos sonoros: tachos, palos, pitos, maracas, flautas, flautines, toc tocs, triángulos, entre otros; con los que compondrían la banda sonora del desfile. La consigna proponía:

Observen el lugar y los elementos que contiene. Luego seleccionen un instrumento y participen de la sinfonía insensata para acompañar el desfile disparatado.

A la cuenta de tres, y mientras aparecía el desfile de la Reina, cada uno de los músicos debía hacer sonar su instrumento para construir entre todos la obra musical que, se esperaba, estaría compuesta por ritmos desacompañados y disonancias que irían concertándose o no en el transcurso de la interpretación.

La llave para ingresar a la zona denominada *Un gato descapotable* era ofrecida por el Sombrerero a través de la lectura del siguiente texto:

Cuando volvió adonde estaba el Gato de Cheshire la sorprendió encontrar una multitud congregada a su alrededor. Había un altercado entre el verdugo, el Rey y la Reina, y los tres hablaban al mismo tiempo. (...) El verdugo decía que no se podía cortar una cabeza si no había un cuerpo del que esa cabeza se pudiese cortar, que nunca había hecho algo así y que no iba a empezar a esa altura de su vida. El Rey decía que cualquier cosa que tuviese cabeza podía ser decapitada y que no había que decir disparates. (pp. 91-93)

En el interior se encontraba un teatro sombras en el que aparecía, alternativamente, el Gato de Cheshire completo y cada una de sus partes por separado: una vez, solo la cabeza;

luego, solo el cuerpo. Además, los participantes encontraban distintos pedazos (cabeza, tronco, extremidades, cola, pico, etc.) de los personajes de la obra de Carroll: la reina, el rey, las cartas, el conejo, Alicia, el flamenco, el grifo, el sombrerero, la liebre, la duquesa, el ratón... El desafío en este caso consistía en construir con otros un nuevo habitante del *País de las Maravillas*, combinando las partes para conformar un ser fabuloso. También se invitaba a dotarlo de un nombre y a describirlo brevemente por escrito. Los nuevos habitantes y sus descripciones conformarían un bestiario fantástico.

Al finalizar el recorrido se convocaba a todos los participantes a una *Merienda de locos* para merendar y conversar sobre la experiencia. El cierre de la actividad se proponía así como un momento de reflexión que permitía recuperar lo vivido y tender puentes para futuras acciones que se planteaban como proyecciones de la propuesta.

Atravesar el umbral: espacio y tiempo del juego

Para entrar al *País de las Maravillas* es necesario atravesar el umbral, aceptar las reglas de un mundo en el que los órdenes están trastocados, someterse a una peripecia que asemeja la experiencia de Alicia. Se trata de ingresar al espacio-tiempo del juego, en el que, tal como propone Abad Molina (2010), estalla la linealidad temporal. Las dimensiones de espacio y tiempo se construyen y se transforman a partir de las relaciones con los otros y con los objetos. En este sentido, juego e instalación artística pueden vincularse dado que ambos utilizan “los objetos y los espacios como mediadores de comunicación y como portadores de significados en el intento de fijar una situación como presente continuo” (p.8).

De acuerdo con Claudia Kozak, si bien por sus límites difusos, la instalación artística da lugar a caracterizaciones inestables, todas coinciden en concebirla como una obra de entorno que requiere de un espacio y espectadores activos cuya participación genera una experiencia de aprehensión colectiva. Su condición efímera, “a medio camino entre la obra material que deja una huella” y “la intervención diluida en el tiempo de su actuación”, dota a la instalación de unicidad. (Kozak, 2015, pp.152-153). Atendiendo a estos rasgos, la instalación que proponemos plantea, en cada una de las etapas del recorrido, estímulos que potencian la lectura poética a partir de una conjunción de lenguajes, cuya interacción produce significación, “no tanto en relación con los distintos medios involucrados sino en relación a una zona intersticial, maleable, en la que medios y lenguajes establecen relaciones muchas veces heterogéneas y cambiantes construyendo “entidades” no del todo estandarizadas” (Kozak, op.cit., p.170).

Para Kozak:

La interdisciplinariedad de la instalación es una característica que amplía las posibilidades sensitivas del espectador estableciendo una comunicación diferente a la tradicional relación retiniana de la pintura y la escultura. En

este sentido, los recursos utilizados no son necesariamente visuales, sino que pueden provenir también de otras esferas artísticas o, incluso, extra-artísticas. (p.154)

Los entornos creados, tal como hemos descrito, se encuentran poblados de elementos que pueden manipularse, tocarse, escucharse, olerse. Se trata de objetos que han sido sustraídos de sus usos cotidianos, enajenados de su funcionalidad práctica para cobrar una nueva *función* en el espacio creado por el juego. Sometidos a diversas operaciones de resignificación, se confiere a los objetos de una “dignidad especial (...) en el espacio investido a través del arte” (Abad Molina, op.cit., p12), a la vez que se inviste a los participantes de la capacidad de accionar con ellos para transformarlos y transformarse. Así, los resultados del juego son imprevisibles dado que el carácter que adquieran los objetos variará con cada participante y con la interacción entre ellos. De este modo, la instalación es la misma y a la vez otra en cada ocasión, en tanto se ve completada en la experimentación colectiva.

En cada una de las etapas del recorrido, los desafíos suscitados a partir de la lectura literaria invitan a poner en movimiento dispositivos creativos en los que se ven involucrados distintos sentidos. Así, el paso por *Un jardín confundido* requiere de la manipulación de objetos para dar solución al problema de las rosas blancas. Tal como hemos señalado, los modos en que tal situación puede resolverse son imprevisibles, en tanto dependen de la interacción entre los participantes y de estos con los objetos. Lo mismo ocurre en la estación *Una sinfonía insensata* en la que se conforma una orquesta para improvisar un acompañamiento propio del desfile disparatado. Por último, en la zona denominada *Un gato descapotable* se invita a la creación de nuevos personajes, habitantes del *País de la Maravillas* para ser contruidos y luego (re)creados por medio de la escritura.

La propuesta de intervención didáctica transliteraria que hemos descrito constituye un modo de ingresar al texto de Carroll -y a la lectura poética en sentido más amplio- desde una perspectiva que invita a la experimentación a la vez lúdica y estética. Hemos procurado, tal como propone Gustavo Bombini (2017), poner en diálogo las más desarrolladas tradiciones de enseñanza escolar con la nueva tradición de prácticas de lectura y escritura en el más allá de la escuela, para cimentar una “una didáctica de la literatura ampliada que construye conocimiento sobre la enseñanza y la mediación literaria en el punto de intersección entre estos espacios” (p.18). De ese modo estaríamos reafirmando, como quiere Gloria Fernández (2010), el rol del docente “como intelectual cuya tarea es desacomodar, incomodar, inquietar y por qué no perturbar ese automatismo aterrador que consiste en leer la realidad o la ficción desde una tradición acrítica” (p.50). Finalmente, siguiendo a Cristina Blake y Carolina Mathieu (2014) creemos que la apuesta por el trabajo con la literatura en liminaridad con otras artes a través del juego se sustenta en la creencia en “que -a pesar de las resistencias y las violencias- se vuelve imprescindible habilitar otros mundos, es decir, ser

otros en medio de verdades impuestas, de aquellos determinismos sociales, mediáticos, familiares, escolares que nos obligan a aquietarnos y obedecer” (p.2). Esperamos que esta propuesta construya un camino posible para garantizar el derecho de las infancias a la experiencia estética.

Referencia bibliográfica

- Abad Molina, J. (2010). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
- Andruetto, M.T. (2015). Elogio de la dificultad: formar un lector de literatura en *La lectura, otra revolución*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica. pp. 83-102.
- Blake, C. (2021). *Volver a lo literario. Nuevos modos de leer literatura infantil y juvenil* Programa del Seminario. Escuela de Humanidades, UNSAM.
- Blake, C. y Mathieu, C. (2014). *La escritura ficcional como vía para la reconstrucción subjetiva*. Ponencia en Tercera Jornada de Extensión del Mercosur- Tandil, 10 y 11 de abril. Disponible en: extension.unicen.edu.ar/jem/completas/266.doc.
- Bombini, G. (2017). Parte 1. Para una mirada ampliada entre la enseñanza y la mediación literaria. En *La literatura entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá: Panamericana Editorial. pp. : 17- 41
- Carranza, M. (2014). *Clase sobre humor absurdo*. UNSAM.
- Carroll, L. (1979). *Alicia en el país de las maravillas*. Prólogo, traducción y notas de Graciela Montes. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina (Biblioteca Básica Universal) ePub r1.0
- Chiani, M. (2014). Poéticas trans en Chiani, M. (comp.) *Escrituras compuestas: letras/ciencia/artes*. Buenos Aires: Katatay (pp. 7-15).
- Fernández, M. (2010). “Enseñar es escudriñar el poder: prácticas intelectuales de conciencia colectiva en las clases de Literatura”. En Blake, C y Frugoni, S. (coord.). 2016. *Literatura, infancias y mediación. Talleres de la Segunda Jornada de Literatura para niños y su enseñanza*. La Plata: UNLP –Fahce; Vuelta a Casa. pp. 43-52.
- Kozak, C. (2015). Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología. Selección de conceptos. Buenos Aires; Caja Negra. pp.: 152, 170, 195, 256.

La *mímesis* como experiencia educadora a partir del arte. Bases aristotélicas para su comprensión y algunas proyecciones en educación

Gabriela de los Ángeles Caram
Universidad Nacional de Cuyo

Introducción

En base a investigaciones realizadas con anterioridad en un proyecto denominado *Arte, afectividad y educación*, se ha colegido que enseñar, por ejemplo, a partir de formas de relato fantástico o de diversas representaciones artísticas, implica abrir la comprensión hacia una metáfora de la existencia, en la cual, el ser humano debe plantearse el sentido de su tiempo en contacto con la realidad que lo interpela; el arte nos cuenta la verdad humana en metáforas y, a través de signos, mueve al compromiso.

Destacamos en este trabajo algunos elementos nacientes de una concepción que exalta la orientación hacia una educación plena, basada en la contemplación y en la formación humana, centrándonos en una noción que vivifica la relación entre naturaleza, estética y ética, a saber, la *mímesis*. Descubrir su singularidad desde el pensamiento aristotélico nos acerca a una concepción según la cual ella constituye una parte esencial en la educación de los ciudadanos: gracias a su naturaleza cognitiva hace posible que el hombre cumpla con su fin más elevado. Explorar las artes miméticas en educación viabiliza la formación: el ejercicio de actividades de carácter mimético contemplativo permite que, eventualmente, la visión de lo humano en las artes conduzca a la clarificación y reflexión sobre las emociones, valores, pensamientos, actitudes, y mueva a la voluntad a ejercer disposiciones morales nobles.

Es por ello que buscamos reintroducir en las temáticas educativas la importancia del arte como educador, analizando la naturaleza “mimética” que entraña el aprendizaje para el educando, comprendiendo la *mímesis* como actividad humanizante, en vinculación con el momento culminante de la catarsis. Precisaremos brevemente, además, las demandas de la educación actual en torno a la necesidad humana de la formación de su realidad intelectual, práctica y afectiva a través de las producciones estéticas a partir de esta noción central.

1. La *mímesis* como elemento constitutivo del ser humano

Luego de profundizar en las fundamentaciones con las que nuestro equipo de trabajo ha avanzado en esta investigación, podemos afirmar con certeza que una de las nociones centrales para el abordaje de la vinculación entre arte, afectividad y educación es sin dudas la *mímesis*.

Nos adentramos, sin embargo, en este término desde una lectura más profunda, con lo cual podemos afirmar que constituye uno de los términos de los que nos hemos apropiado:

de esta palabra griega *mímesis* (μίμησις) proviene su análogo en las lenguas modernas. Tatarkievitz refiere en relación con su origen preclásico:

La palabra *mímesis* es posthomérica: no aparece ni en Homero ni en Hesíodo. Su etimología, tal y como afirman los lingüistas, es oscura. Es muy probable que se originara con los rituales y misterios del culto dionisiaco: en su primer significado (bastante diferente al actual) la *mímesis*-imitación representaba los actos de culto que realizaba un sacerdote —baile, música y canto. (Tatarkiewicz, 1997) ¹²⁵

Se trata de un término técnico de la disciplina estética, pero desde el pensamiento clásico significa mucho más que algo técnico —en sentido moderno- respecto del cual Auerbach afirma que, por un lado, se traduce como “imitación”, lo cual expresa una vinculación directa (o intrínseca) entre la obra de arte y el mundo que copia o “imita”. Por otra parte, se entiende por esta noción, una “representación”, que manifestaría una relación mucho más tenue entre el mundo dentro del texto u obra de arte y el de fuera (Auerbach, 2013). La representación “nos dispone a buscar una fórmula o un algoritmo para determinar los nexos entre el universo creativo o creado, por así decirlo, y las leyes que gobiernan la realidad. Es una cuestión bien debatida si, y hasta qué punto, estos dos sentidos corresponden al concepto griego de *mímesis* y, sobre todo, al de Aristóteles.” (Suñol, 2012, p. 22) ¹²⁶. La comprensión de *mímesis* en cuanto *representación* nos aproximaría más a una distancia sujeto-objeto, propia de la concepción moderna y nos aleja de algún modo de su alcance originario, que expresa una actividad humana que entra en juego en la compleción dinámica de la naturaleza por el arte.

Estudios recientes (Costarelli Brandi, Fagés, 2023) muestran que la *mímesis*, desde su concepción griega, alude a una imitación artística que responde a una profunda analogía entre τεχνή (arte) y φύσις (naturaleza), dentro de la cosmovisión realista antigua. En esta dirección, se puede entender que naturaleza y arte son principios de movimiento determinados por la finalidad: la naturaleza es un proceso constitutivo hacia su ser pleno, y el arte, que no es una imitación ciega de la naturaleza, emerge de ésta y la completa. El arte es como el brazo que se extiende desde la naturaleza para, en cuanto disposición o hábito

¹²⁵ Tatarkiewicz, W. (1997): Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, *mímesis*, experiencia estética. Traducción de Francisco Rodríguez Martín. Tecnos. (6ª ed.), p. 301. En “Dos ejemplos frecuentemente citados al efecto confirman lo dicho en la cita. Uno de los ejemplos que se suele citar es una detallada descripción de la llegada de Dionisio a Tracia contenida en un fragmento de la tragedia perdida de Esquilo Los Edonios. La llegada de su estatua se produce al son de música acompañada por el sonido de instrumentos que “imitan” [mimoi] el bramido del toro de modo estremecedor.4 También se cita como ejemplo un fragmento de los «himnos homéricos a Apolo», donde se dice que un grupo de doncellas coribantes saben “representar” [mimesthai] las voces de cualquier hombre, y de, literalmente, emitir el sonido de castañuelas [krembaliastun].”

¹²⁶ Esta afirmación corresponde a la Presentación del Libro de Viviana Suñol, por David Konstan, Profesor de Lenguas Clásicas, Universidad de Nueva York y Profesor emérito de Lenguas Clásicas y Literatura Comparada, Universidad Brown. (mayo de 2011).

(ἔξις), efectuar un modo virtuoso de producción (ποίησις) que completa la determinación de la φύσις, y, en palabras de Aristóteles, "(...) a partir del arte se generan todas aquellas cosas cuya forma está en el alma." (*Metaf.*, 2011b, 1032a 32). Entonces hay una correspondencia natural entre ambos: en virtud de su carácter teleológico, la τέχνη es auxiliar de la φύσις o naturaleza. Pero no solamente la auxilia, sino que "la imita en la lógica de la finalidad"¹²⁷: "la φύσις espera a la τέχνη para completar lo que aquella por sí sola no puede llevar a término, y la τέχνη "espera" a la φύσις para imitarla en su teleología y así llevar a cabo sus obras" (Costarelli Brandi, Fagés, 2023, p. 141).

Es por ello que los movimientos naturales y los propios del arte parecen confluir en un mismo sentido y en la perfección del ente. El concepto de *mímesis*, en las consideraciones aristotélicas, refuerza la analogía entre naturaleza y arte, manifestándose en una actividad placentera y de aprendizaje, pues la ejecución de la obra por parte del artista implica por parte del que contempla su obra aprender, deducir, admirarse. Esta actividad en sí misma se convierte en una experiencia de aprendizaje, en que, desde el descubrimiento de algo particular, se revela el universal propio del *logos* humano (145).

Es interesante comprender que, desde el pensamiento del Estagirita, existe una natural condición humana de *ser mimético*, y esto en dos planos o sentidos: por un lado, al primer aprendizaje humano corresponde la imitación, que es de carácter lógico y por lo tanto, connatural al hombre. El segundo sentido es de carácter estético, y a éste le corresponde la experiencia contemplativa y placentera de las reproducciones imitativas (Costarelli Brandi, Fagés, 2023, p. 144). Esta idea es expresada por Aristóteles en *Retórica*:

[...] puesto que aprender y admirarse son agradables, necesariamente serán también agradables tales cosas como el resultado de la imitación, por ejemplo, la pintura, la escultura o la poética, y toda imitación bien hecha, aunque lo imitado en sí sea desagradable; pues no nos alegramos a causa de esto, sino que llegamos a la conclusión de que esto es aquello, de donde resulta que aprendemos algo. (1999, 1371b 4-10).

La *mímesis*, en este sentido, tiene la virtud de constituirse en la actividad de aquel que, en la contemplación visual o auditiva de la obra, experiencia la aflicción, el gozo u otros sentimientos que surgen del "revivir" estados o acciones con la obra. Provoca sentimientos en los oyentes, pero no solamente desde el punto de vista emocional, sino que la *mímesis* se armoniza naturalmente con el pensamiento y el *ēthos* (ἦθος),¹²⁸ pues los implica. Es por ello que cuando escuchamos, leemos o vemos una historia, por ejemplo, se genera un

¹²⁷ En el texto de los autores se cita: Aristóteles, *Protr.*, 2011c, 14.

¹²⁸ Como se expresa en C. Brandi y Fagés (2023: 146): "... la acción humana no es sólo emotiva, y por ello la *mímēsis* implica también la *diánoia* y el *ēthos*, causas naturales de la acción (cf. *Poét.*, 1974, 1450a 1-2)³⁰, que la delimitan en su diferencia específica."

acontecimiento interior que nos mueve, conmueve, hace surgir ideas o aspectos (εἶδος), y puede incluso enseñar modos de vivir. Es el drama de la naturaleza humana debatiéndose en sus posibilidades, afecciones y facultades emergiendo de manera mimética entre la obra y el contemplador, para profundizar en aspectos esenciales de la vida humana. En esta experiencia la verdad aparece como un universal concreto (149) y por ello la mimesis artística se despliega como iluminadora de la realidad.

En consonancia con lo anterior, descubrimos también lo que el pensador contemporáneo Hans Georg Gadamer ha expresado acerca de esta noción. Entiende por ella aquello por lo cual quien experimenta la obra de arte, reconoce lo ya conocido, además de disfrutar la experiencia. Pero señala, además, que:

Lo que realmente se experimenta en una obra de arte, aquello hacia lo que uno se polariza en ella, es más bien en qué medida es verdadera, esto es, hasta qué punto uno conoce y reconoce en ella algo, y en este algo a sí mismo...la alegría del reconocimiento consiste precisamente en que se conoce algo más que lo ya conocido. En el reconocimiento emerge lo que ya conocíamos bajo una luz que lo extrae de todo azar y de todas las variaciones de las circunstancias que lo condicionan, y que permite conocer su esencia” (Gadamer, 1991, p. 158)

Este tópico se presenta como central para la educación, y en especial en la educación en la afectividad desde el arte. Pero no solamente a nivel teórico: en su aplicación puede efectivamente constatarse la importancia de la formación a través de las manifestaciones artísticas.

2. ¿El arte imita a la naturaleza o la naturaleza imita al arte?

En el cuarto capítulo de la *Poética* de Aristóteles (1448b, 5-10), con motivo de ilustrar los orígenes del arte poética, expresa: “El imitar, en efecto, es connatural al hombre desde la niñez, y se diferencia de los demás animales en que es muy inclinado a la imitación y por la imitación adquiere sus primeros conocimientos, y también el que todos disfruten con las obras de imitación.” De esta referencia ha podido comprenderse que la imitación es actividad propiamente humana que se considera creativa e incluso técnica (en tanto productiva, en el sentido griego de la τεχνή), en la cual se aboca claramente para extender las potencialidades de la naturaleza. En efecto, es a partir de toda la realidad del ser humano —objetos, acciones— se nutre de tales manifestaciones para imitar, con lo cual, se produce la apertura al aprendizaje. Como se apreció más arriba, el arte como imitación completa a la naturaleza, ya que el arte utiliza las mismas categorías fundamentales de materia y forma que aquélla, por lo cual el arte sigue a la naturaleza en su modo de obrar teleológicamente, aunque en cada

caso su orientación será diferente (*Fís.*, Libro II, 194^a 21-23). De allí ha procedido la formulación sintetizada en la idea de que *el arte imita a la naturaleza*.

S. Ortigosa trae al escenario la pregunta: “¿el arte imita la vida o la vida imita al arte?” (2002: 163). Desde Jacinto Choza (1973, pp. 65-78) –mencionado por aquél en su artículo– se interpreta esta última tesis en un sentido clarificador: *la vida imita al arte* significa que el arte hace posible el paso de la monotonía opaca a la novedad radiante,

...que nosotros no hemos sabido vivir en la niebla hasta que los pintores impresionistas nos la mostraron; que nuestros alumnos no sabrán vivir en la nostalgia o en la esperanza, en el dolor o en la lucha, hasta que los poetas y los literatos nos ayuden a enseñárselo. El arte, por belleza, implica un cierto rapto. Y el rapto implica un algo de «evasión». Pero, al mismo tiempo, el arte ilumina la «realidad en la que estamos», consiguiendo que descubramos aspectos nuevos de la misma. Es cierto que la literatura puede «iluminar» los peores aspectos del vivir; entonces, nuestros alumnos pueden ilusionarse con tender hacia lo peor que les pueda pasar.” (Ortigosa, 2002, pp. 163-164).

Ciertamente la transformación que se produce a partir de la experiencia estética es clave para comprender el sentido de lo que significa la compleción, la plenitud de lo dado, de la naturaleza, de la vida y la realidad a través de la expresión artística. Al mismo tiempo, el arte refleja el milagro inconmensurable de la existencia y lo despliega a través de sus lenguajes propios; ante lo bello, el deseo no es aniquilado, sino aquietado, y no descansa en la posesión del objeto sino en su contemplación. La vida, lo real, e incluso el deseo, se nutren de la apertura libre que obra el arte, como constitutivo natural de las potencialidades humanas. Lo creado mediante lenguaje, escritura, arte, constituye *el modo por el cual la naturaleza se recrea a sí misma* (De Prada, 2012, p. 17).

De lo dicho se desprende también, que la mimesis es precisamente el elemento dinámico que permite la mediación entre naturaleza y arte.

3. La formación a partir de la experiencia estética

López Quintás, profesor de la facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid en un artículo titulado *La formación por el arte* (López Quintás, 1996) se plantea que una importante fuente de recursos para la formación de las personas es la experiencia estética, la cual brinda la posibilidad de integrar distintos aspectos de la realidad. Afirma que la filosofía actual -y esto en función de lo expresado por Xavier Zubiri en *Inteligencia y realidad* (1980)- sostiene que la sensibilidad humana es inteligente y la inteligencia sentiente. Ambas forman una estructura unitaria. Esta vinculación y mutua fecundación se vive de forma intensa y directa en la forma artística.

López Quintás expone que, efectivamente, toda obra de arte que se precie de ser tal, es aquella que ensambla siete planos o modos de la realidad. Esto es, es capaz de superar,

con una inteligencia de *largo alcance*, *amplia* y *penetrante*, la supuesta distancia entre las realidades habitualmente comprendidas como dicotómicas, a saber: lo sensible y lo inteligible, la materia y la forma, el contenido y la expresión, lo corpóreo y lo espiritual, la emotividad y el pensamiento, lo concreto y lo abstracto, la libertad y las normas, etc. Por ello, “la capacidad de trascender lo inmediato e integrar diversas realidades o aspectos de una realidad implica que uno *sabe* y *siente* que existen modos diversos de realidad” (López Quintás, 1996, p. 10), y diversos modos de contemplarla.

En la experiencia estética no se produciría un corte entre la sensibilidad y la inteligencia, pues esta experiencia es de *unidad*. Expresa asimismo: “En los dedos del pianista vibra toda su persona, con su emotividad, su modo de ver la realidad, su voluntad de comunicación...” y continúa: “una vez descubierta la vinculación de lo sensible y lo metasensible, se comprende el relieve que posee la *imagen*, frente a la condición chata de la mera *figura*. La imagen es todo un ámbito de la realidad, no la mera producción de unos rasgos corpóreos, visibles y palpables. Hay una profundidad metafísica de lo sensible que el artista está llamado a revelarnos” (López Quintás, 1996, p. 11). Esta noción de *imagen* se aplica perfectamente al ámbito de la literatura también.

La obra artística no es un *producto* de un acto artesanal llevado a cabo por un *sujeto* sobre una *materia* determinada, para conferirle cierta *forma* de acuerdo con un *fin* preciso (López Quintás, 1993, p. 146). En este sentido, las cuatro causas aristotélicas pueden mencionarse como elementos integrantes de la obra de arte, pero esta consideración resultaría insuficiente. El principio impulsor de todo arte es la capacidad de *configurar* una realidad concreta, se trata de una actividad de creación: tal actividad creadora, según el pensamiento de Maritain en *Raison et Raisons* (1947, p. 36), implica una rumia constante de todo lo que llega al alma a través de los sentidos.

Todo lo que se expresa en la literatura en cuanto arte, y en las demás formas artísticas es la manifestación de lo diáfano y lo vivo, todo aquello que rebosa de sentido y revela variadas significaciones. La belleza, siguiendo las reflexiones López Quintás, se presenta como una luz esplendente: *lux splendens supra formatum* (luz que resplandece sobre lo que está configurado), por lo que esta noción corre paralela con la de *orden* y *esplendor*. El orden es un elemento central, en el cual el esplendor o luz se produce como fruto de un encuentro o entreveramiento de realidades que están lejos de ser comprendidas como meros objetos (López Quintás, 1993, p. 165).

El mundo de lo estético, y, en particular, de la literatura expresa imágenes: ellas son símbolos, los cuales, según Cassirer, no son simples herramientas o mecanismos de pensamiento, sino que son formas vitales de actividad y constituyen el funcionamiento del pensamiento, los únicos medios de que disponemos para sintetizar el mundo. Es imposible concebir la acción de simbolizar como algo separado de la imaginación y creatividad

humanas, ya que el hombre vive en un universo simbólico, y es un ser simbólico. El símbolo en el arte contiene un sentido existencial (Cassirer, 1967, pp. 25-27).

4. La importancia pedagógica y ética de la mimesis. La catarsis como expresión mimética y medio formativo a partir de la experiencia artística

4.1. Coordinadas y demandas para la educación actual

Desde hace tiempo, y como un diagnóstico general de los tiempos que corren, se afirma que ha existido por mucho tiempo y hasta la actualidad una idea de ser humano escindido en sus diversos componentes, a saber: cuerpo, intelecto y emociones. Se ha promovido de igual manera una concepción estrecha de su inteligencia, centrada fundamentalmente en el pensamiento lógico racional. Por lo que la educación ha puesto su mirada de modo prioritario en el desarrollo del conocimiento lingüístico y matemático, dejando de lado múltiples capacidades que conforman también la inteligencia del ser humano, además de aspectos tan esenciales como los relacionados con su afectividad. Éstos han sido factores de un ingente peso para la elección de los contenidos curriculares. La educación, en efecto, no se puede reducir a la enseñanza de conocimientos instrumentales, sino que debe nutrirse en el desarrollo de todos los aspectos que componen la unidad en la cual está conformada la personalidad del ser humano (Palacios, 2006, p. 14).

Para Arnheim la intuición perceptiva y la formación de conceptos intelectuales son los dos recursos de la cognición necesitados uno del otro. De este modo, la educación debiera promover la constante interacción entre intuición e intelecto, a través de un equilibrio en el pleno desarrollo de la interacción entre las formas racionales y las formas intuitivo-perceptivas del conocimiento. Se contempla en el arte un medio insustituible para el cultivo de la intuición y la afectividad, y la principal aportación de ser formativo (Arnheim, 1993). Enseñar, por ejemplo, a partir de formas de relato fantástico o de diversas representaciones artísticas, implica abrir la comprensión de una metáfora de la existencia, en la cual, el ser humano debe plantearse el sentido de su tiempo en contacto con la realidad que le convoca a ello; nos cuenta la verdad humana en metáforas y, a través de signos, mueve al compromiso. Allí reside la intensa fuerza o potencia educativa de la belleza de la obra de arte, lejana al pragmatismo que pervierte y desvirtúa las ansias de generosidad, nobleza y servicio que convierte a cada niño y joven en una esperanza (Gelonch V., p. 2011).

Todo lo antedicho implica la necesidad de advertir que los procesos de la cognición en educación deben ser entendidos de una manera más amplia, y de ningún modo separada del arte y de un elemento fundamental de la existencia: la afectividad. Ella impregna los procesos humanos (Eisner, 1994). Si verdaderamente concebimos al hombre como una totalidad que integra variadas capacidades y posibilidades, la educación debe ser la apertura a un espacio a un aspecto fundamental que ha quedado soslayado en algunos ámbitos de

proyección científica: el de la afectividad. Recientemente, se ha avanzado significativamente en este sentido al ofrecer evidencias de investigaciones realizadas desde la neurología y la psicología acerca de la estrecha relación entre cognición y afectividad (Sastre y Moreno, 2002, p. 22).

4.2. Mímesis, catarsis y educación moral

Como refieren Costarelli y Fagés (146), “La *mímēsis praxeos* no persigue una consideración abstracta de tal o cual acción, sino que “[...] la aflicción y el gozo que experimentamos mediante imitaciones están muy próximos a la verdad de esos sentimientos.” (Pol., 1988, 1340ª 24-25). El que contempla se involucra, *re-viviendo* aquella condición en que alguien, entre placeres y dolores, ha de decidir su obrar, y cuyas emociones “[...] son en algún sentido *reimplementadas* por las cualidades de la obra de arte.” (Halliwell, 2002, p. 159).”

La acción humana no es sólo emotiva, y por ello la *mímesis* implica también la *diánoia* (διάνοια) y el *ēthos*, causas naturales de la acción (cf. Poét., 1974, 1450a 1-2), que la definen en su especificidad. La experiencia de la belleza, además, se vincula especialmente con la *catarsis* (κάθαρσις, *kátharsis*), que sirve de medio para que los procesos del pensamiento y de la obra propiamente humana se realicen acabadamente.

Brevemente haremos foco en la noción de *catarsis* desde algunas consideraciones aristotélicas. Inicialmente, nos remitiremos al comentario de Solbakk, quien con su artículo *Catharsis and moral therapy II: An Aristotelian account* (2006) nos acerca a este concepto desde diversas perspectivas. En él, expresa que en la literatura secundaria no se ha llegado a un consenso sustancial sobre el significado exacto que Aristóteles le asigna en su definición. Nussbaum (1992, pp. 280-281) afirma que su significado sugiere fundamentalmente la idea de “limpiar” o “aclarar”. Pero, ¿en qué sentido? Desde las lecturas de Aristóteles se han podido distinguir algunos sentidos de esta expresión, a saber: interpretaciones médicas e interpretaciones de la catarsis como proceso natural de descarga/liberación o salida de emociones, catarsis concebida como clarificación emocional e intelectual, interpretaciones morales, incluidas interpretaciones de la catarsis como educación de las emociones; catarsis concebida como la experiencia de alivio emocional, interpretaciones estéticas o interpretaciones de un carácter dramático o estructural, y finalmente interpretaciones complejas u “holísticas” de la catarsis (Solbakk, 2006, p. 142).

Al investigar el potencial pedagógico de cada interpretación se puede iluminar el concepto en función del aprendizaje moral. En el pensamiento del estagirita, Halliwell encuentra un vínculo directo entre la catarsis trágica y la enseñanza ética: la tragedia enseña al público con el ejemplo, o bien con el contraejemplo: aprendemos mediante catarsis para evitar pasiones que puedan conducir al sufrimiento y la desventura, así como también, por

ejemplo, a frenar las propias emociones y los efectos que puedan causar. La catarsis trágica aristotélica operaría como una clarificación emocional e intelectual, e implicaría una “metamorfosis” de las emociones para la generación de la virtud (Solbakk, 2006, p. 144)

Esta purificación consiste en la transformación de las pasiones en virtudes, y puesto que según el Filósofo toda virtud ética se sitúa entre dos extremos, se sigue que la tragedia orienta a encontrar el término medio buscado (*Étic.*, II, 6, 1106a), esto es, conviene a la formación de la persona según que desarrolle una disposición habitual en su carácter a partir de estas manifestaciones del arte. En la teoría ética de Aristóteles las emociones y pasiones cumplen un papel particularmente importante en la educación moral y la construcción del buen carácter. En *Ética a Nicómaco* III, 7 Aristóteles sostiene que el hombre puede aprender a tomar decisiones correctas y convertirse en bueno desarrollando la capacidad o disposición para afrontar situaciones con la respuesta emocional adecuada, que siempre representa la elección del término medio entre los dos extremos, uno por defecto, y el otro por exceso.

En este sentido en Aristóteles la *mimesis* es un proceso de aprendizaje que alcanza su culminación natural en la *katharsis*, como un estado de clarificación intelectual (Golden, 1969: 153), y puede llegar a purificar pasiones y emociones como una orientación para llegar a decisiones buenas y correctas, según la disposición del intelecto y la razón práctica.

Aristóteles consideraba que la tragedia era particularmente buena y adecuada para educar las emociones, ya que ofrece una manera de aprender a conocer y desarrollar las respuestas emocionales apropiadas sin tener que someternos a nosotros mismos en la realidad. Al representarse situaciones, acontecimientos o expresiones dolorosas, se suscitan la piedad, la compasión, el temor u otras emociones. De este modo, se experimenta la posibilidad de repensar lo humano propio a partir de lo que la contemplación del arte suscita. Refiere Janko (1987) sobre la catarsis trágica en Aristóteles:

By representing pitiable, terrifying and other painful events, tragedy arouses pity, terror and other painful emotions in the audience, for each according to his own emotional capacity, and so stimulates these emotions as to relieve them by giving them moderate and harmless exercise, thereby bringing the audience nearer to the mean in their emotional responses, and so nearer to virtue in their characters; and with this relief comes pleasure. (p. 20)

La posibilidad de experimentar la vivencia de las peores situaciones de la vida con la dignidad intacta y orientándonos a mejores acciones humanas producen el mencionado alivio catártico, que no se trata de “liberar emociones reprimidas” en sí mismo, sino que constituye el alivio, la clarificación que advienen luego de la *comprensión* del horizonte contemplado.

Consideraciones finales

El recorrido realizado en estas reflexiones nos ha acercado mínimamente una comprensión de lo que implica la mimesis en el ámbito del arte, y sus potencialidades para operar como experiencia educadora.

La noción de mimesis ahora se abre a una significación más amplia que la de la *imitación* sola, y caracteriza a todo lo relacionado con las artes en general. En el pensamiento aristotélico, ella es noción central, que abre el horizonte de la vinculación entre arte, artista y contemplador, en la actividad mimética propiamente humana de encontrarse interpelado por un objeto artístico que mueve la interioridad a la comprensión del drama humano en sus elementos y momentos, así como también a la experiencia del gozo, de la alegría frente al bien, a la belleza, a los modelos de acción humana que como humanidad deseamos.

Tal movimiento interior compromete al ser en quien se produce esta experiencia, convirtiéndose este de algún modo en lo relatado, lo visto, lo sentido. Con ello, puede aproximarse al acontecimiento catártico, en cuanto cumbre de la actividad mimética, conduciendo a la clarificación intelectual y emocional, lo que no puede terminar de otra manera que en la formación de la conducta y del carácter. Cada vez que nos detenemos en la contemplación artística conocemos, aprendemos y aprendemos de nosotros mismos, en el contacto con la obra.

Apuntar algunas consideraciones sobre las coordenadas actuales de la educación en vinculación con el arte nos ha servido para vislumbrar las orientaciones actuales con las que podríamos enriquecer nuestras prácticas educativas en este tiempo.

Referencia bibliográfica

- Aristóteles. (1978). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1992). *Poética. Edición trilingüe*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1994). *Ética*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Aristóteles. (1995). *Física* (E. Lledó Íñigo, Trad., 5ª ed.). Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1998). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2011). *Protréptico* (C. Megino Rodríguez, Trad.). Madrid: Gredos.
- Arnheim, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Auerbach, E. (2013). *Mimesis: The representation of reality in Western literature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cassirer, E. (1967). *Antropología filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Choza, J. (1973). *Influjo de la literatura en las actitudes humanas*. N.T., (225), 65-78.
- Costarelli Brandi, H., & Fagés, M. (2023). *Naturaleza y ficción en la imitación artística: Consideraciones desde Aristóteles*. Trans/Form/Ação, 46(4), 135-158.
- De Prada, M (2012) *Arte, arquitectura y mimesis*. Buenos Aires: Nobuko.

- Eisner, E. (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1991). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Aparicio & R. de Agapito, Trans., 4ª ed., Vol. I). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gelónch V., S. Rafael Sabatini y la nobleza entre piratas y condottieri (Algunos apuntes sobre Sabatini y la vis educativa de la buena literatura, *Psicopedagógica* 12(2011), 11-25.
- Golden, L. (1969). Mimesis and Katharsis. *Classical Philology*, 64(3), 145-153.
- Halliwel, S. (2002). *The aesthetics of mimesis: Ancient world and modern problems*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Janko, R. (1987). *Aristotle: Poetics I with Tractatus Coislinianus. A hypothetical reconstruction of Poetics II*. The fragments of the On Poets. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.
- López Quintás, A. (1993). *La formación por el arte y la literatura*. Madrid: Rialp.
- López Quintás, A. (1996). *La formación por el arte*. *Aisthesis*, 29, 9-24.
- Maritain, J. J. (1947). *Raison et Raisons*. Paris: Egloff.
- Palacios, L. (2006). *El valor del arte en el proceso educativo*. *Reencuentro* 46, 1-21.
- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Valls, F. (2007). *El relato fantástico como metáfora de la existencia humana: Una referencia a los cuentos de J. R. R. Tolkien*. *Themata*, 39, 195-201.
- Romero Pérez, C. (2024). La arquitectura emocional de la educación desde la ciencia, la filosofía y el arte. *Sophia*, 36, 43-67.
- Sastre Vilarrasa, G. y Moreno Marimon, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Solbakk, J. H. (2006) Catharsis and moral therapy II: An Aristotelian account. *Medicine, Health Care and Philosophy* 9 (2006) 141–153.
- Suñol, V. (2012). *Más allá del arte: Mimesis en Aristóteles*. Buenos Aires: Edulp.
- Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (F. Rodríguez Martín, Trad., 6ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza.

La ilustración en la difusión del patrimonio arqueológico

Claudia Mallea
Lorena Ré
Mauricio Alvarez
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

El presente trabajo expone el proyecto en ejecución denominado *La ilustración en la difusión del patrimonio arqueológico* del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo “Prof. Mariano Gambier” (IIAM) en el marco del sexagésimo aniversario del IIAM (1965-2025), del programa institucional *Conocimiento y difusión de la Prehistoria de San Juan* (Resol. N° 539/84- FFHA y 168/97-CD-FFHA), de proyectos previos del IIAM y del proyecto *Historia de la Universidad Nacional de San Juan. Desarrollo y consolidación en clave regional* (1995-2021) (Res. N°: 1501/R-UNSJ).

El proyecto *La ilustración en la difusión del patrimonio arqueológico* fue seleccionado dentro de los proyectos de mecenazgo de la provincia de San Juan (Resol. N° 0208/SC- 24), además de contextualizarse en el lema *Museos por la educación y la investigación* propuesto por el ICOM (Consejo Internacional de Museos) para el año 2024.

Desde sus inicios el IIAM tuvo como objetivo el estudio y conocimiento interdisciplinario de la prehistoria local, así como la protección y conservación del patrimonio arqueológico provincial, además de difundir científicamente los conocimientos obtenidos mediante publicaciones científicas y especialmente a través de la muestra museográfica que conforma el Museo “Prof. Mariano Gambier”.

Si bien al organizar la exposición museística se reflexiona acerca de ¿qué se expone? ¿cómo se expone? ¿por qué?, ¿para quién?, ¿cómo concientizar sobre el patrimonio cultural a través de las muestras?, los interrogantes se reinventan y/o surgen nuevos en acuerdo a la cambiante realidad de los actores involucrados. Por ello aun instalada la muestra continúa la necesidad de potenciar la función didáctica (Moreno,2019; Hernández et al., 2011; González Meza, 2018).

En este marco se evaluaron nuevas alternativas efectivas de difusión donde fuera posible no solo transmitir el mensaje de la muestra, sino propiciar que el público y especialmente los alumnos se apropien e involucren en el mensaje. Bajo esta intención se pretende potenciar la muestra colocando la mirada en la gestión del patrimonio cultural desde la función didáctica-educativa, mediante nuevas estrategias de divulgación.

De esta manera el proyecto se propone como objetivo revalorizar la muestra como un recurso didáctico-pedagógico mediante la incorporación de ilustraciones. Para lo cual se propone la integración de conocimientos y contenidos a través de los enfoques teóricos y

metodológicos de la Arqueología, la Museología y el Diseño Gráfico, mediante un trabajo interdisciplinario de profesionales que trabajen de manera creativa y original, respetando el rigor científico.

2. Planteo teórico metodológico

2.1. La función del museo: necesidades y experiencias

Actualmente los museos se han convertido en un medio de comunicación donde no solo se genera y permite un espacio de reflexión, sino que los visitantes apropian un mensaje y es por ello que las exposiciones constituyen espacios extraordinarios donde se desarrollan un amplio rango de experiencias (Roitma, 2019).

Por otra parte la museología actual señala al museo como un lugar no solo para investigadores y especialistas, sino también una esfera de aprendizaje para todo público donde a través de la función educativa es posible transmitir conocimientos, valores y experiencias en diversas áreas (Roitma, 2019).

Esto se encuentra en consonancia con la política de considerar que el museo, su exhibición y actividades se enfocan en las personas. Es decir que estas se convierten en el núcleo central de las acciones y del perfil institucional (Marín Cepeda, 2018).

Por ende el museo tiene una doble responsabilidad, preservar nuestro patrimonio y contribuir al desarrollo social a través de la educación (Marín Cepeda, 2018). A dichas funciones el Museo arqueológico “Prof. Mariano Gambier”, dependiente de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la UNSJ, agrega una función específica de difundir la prehistoria local como resultado de la investigación científica en el marco de la preservación del patrimonio arqueológico.

Así la función del museo, en este caso, es educar, comunicar, conservar y transmitir contenidos científicos. Por lo tanto, no es solo la muestra de una colección sino la difusión de características culturales de grupos humanos que recorrieron el actual territorio de San Juan por poco más de 8.000 años y que se encuentran relatadas mediante un recorrido por ocho salas que se traducen en más de 1000 piezas originales contextualizadas bajo un esquema espacio temporal y socio cultural (Gambier 1985, 1988, 1991, 2000; Michieli, 2002, 2012, 2015, 2016).

En dichas salas se recorre los diferentes periodos culturales desde el primer poblamiento local, periodo Cazador-Recolector (6.900 a.C. a 2000 a.C.), Agrícola Incipiente (2000 a.C. a 500 d.C.), Agropecuario Temprano, Medio y Tardío (50 d.C. a 1490 d.C.), la posterior dominación incaica (1490 d.C. a 1530 d.C.) y una sala transitoria actualmente destinada al Qhapaq Ñan (sistema vial andino)

Figura 1
Imagen de sala 3



Fuente: IIAM, 2024

Figura 2
Imagen de sala 6



Fuente: IIAM, 2024

Figura 3
Imagen de la sala 4



Fuente: IIAM, 2024

En este contexto los museos en general y en particular el Museo Prof. Mariano Gambier contempla a sus visitantes desde un lugar central y especialmente desde un proceso educativo en una estrecha conexión con la investigación.

2.2. El museo cómo referente educativo

Los museos se han convertido en un sistema de comunicación, orientados especialmente a la educación y la promoción cultural, siendo gran parte del público integrantes del sistema educativo formal. Esto sucede porque los museos son considerados complementos de los contenidos vistos en el aula, incluso son pensados como interlocutores necesarios en la tarea de estimular y complementar la tarea realizada en las aulas (Roitma, 2019; Llorente Miñano, 2019).

Es por ello que la educación se ha convertido en una parte esencial e incluso en la clave de los discursos de los museos. Esto nos acerca a la didáctica, definida como un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que engloba estructuras, técnicas, recursos, estrategias e instrumentos pensados para hacer efectivo el aprendizaje (Fontal, 2008; Marín Cepeda, 2018; Hernández et al., 2009).

Es por ello que los museos piensan en una variedad de formas y expresiones que se pueden crear y utilizar con el propósito de educar e impactar en los visitantes. Así la contemplación de piezas puede estimular sensaciones y valores basados en los conceptos de estética, utilidad, rareza, singularidad, respeto por el patrimonio, entre otros (Carmona 2009).

En este panorama los museos, en general y el Museo Prof. Mariano Gambier en particular, pretenden estimular el aumento de saberes, la adquisición de conocimientos contextualizados, el despertar curiosidades científicas e incluso vocaciones. Desde esta perspectiva, las exposiciones se conciben como un espacio de experimentación científica donde piezas, herramientas, vestimentas, construcciones, paisajes del pasado requieren una gran abstracción para ser pensados en sus condiciones originales (Fig. 4, 5 y 6).

Si bien el museo posee desde años textos explicativos bilingües (español e inglés), además de haber renovado su exhibición a partir de septiembre del año 2023, sumando videos que permiten apreciar una síntesis de la prehistoria local, cartografía de los espacios de ocupación y movilidad de los grupos culturales, aún queda por hacer.

Figuras 4, 5 y 6

Imagen de la visita de alumnos de diferentes niveles educativos



Fuente: IIAM, 2024.

Pero esta pretensión no es fácil, por ello se pensó en una nueva interacción creativa a partir del concepto que no todas las personas tienen la misma percepción, siendo la sinestesia un unificador para todos los niveles de entendimiento que puede facilitar la comprensión por medio de información gráfica. Entendiendo a la sinestesia como el proceso de percibir a través de las imágenes (Hochel, 2006; García Cordero et al., 2010).

Por lo tanto, se estableció como objetivo general:

- Generar nuevas estrategias de divulgación del patrimonio cultural arqueológico desde una función didáctica-educativa, donde el público pueda imaginar, visualizar y apropiar la prehistoria de San Juan en el marco de la protección patrimonial.

Del cual se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- Difundir los resultados de investigación mediante nuevas estrategias de divulgación
- Transmitir conocimientos acerca de la vida cotidiana y prácticas culturales en torno a la división del trabajo, el uso de herramientas y armas, espacios prehistóricos que ya no existen a partir de ilustraciones que estimulen la percepción de los visitantes.
- Incentivar a la protección del Patrimonio Cultural.

2.3. Propuesta: La ilustración como herramienta educativa

En acuerdo a los objetivos propuestos y considerando que los museos son agentes de creación de experiencias ha sido posible pensar en nuevas alternativas para el museo

Prof. Mariano Gambier. Colocando la mirada en la gestión del patrimonio cultural y la función didáctica-educativa desde la sinestesia.

Entendiendo a la sinestesia como el proceso de percibir a través de las imágenes, la cual se produce cuando los órganos de percepción humana traducen la información que reciben de las ondas de radiación energética (Moore, Parce y Applebaum, 2010). Así la sensación primaria que el visitante percibe al ver cierta imagen llega al cerebro y este la relaciona con vivencias y experiencias.

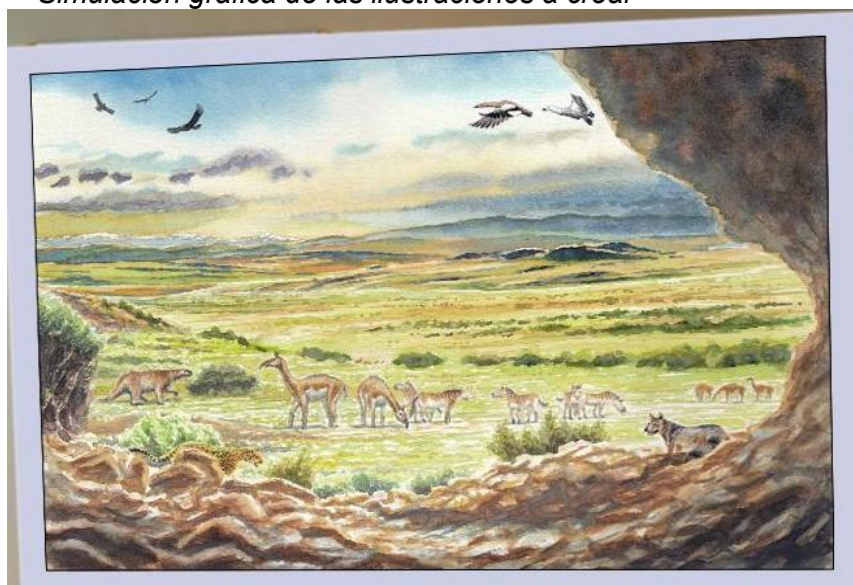
Para lograr comunicar un mensaje adecuado es fundamental que sea realizado por profesionales que puedan crear y transmitir imágenes teniendo en cuenta el contraste, la luz, la sombra, la textura y el color en función del contexto de la muestra y del mensaje que se desea transmitir.

Bajo este marco se propone agregar a la muestra museográfica ilustraciones realizadas por diseñadores gráficos donde se evidencien escenas de la vida cotidiana, prácticas que se desprendían de la división del trabajo, colocar en contexto herramientas y armas que de otra forma es difícil pensar su uso y recrear espacios prehistóricos que ya no existen. Dichas ilustraciones se realizarán en técnica de acuarela mixta con aplicación de grafito y se llevarán a digitalización en TIFF y JPG, en alta y baja resolución, para ser impresas y expuestas en banner o pendones (fig. 7 y 8).

Aunque es importante señalar que las ilustraciones estarán sujetas desde su comienzo a una revisión y corrección teniendo en cuenta que se trata de un diseño didáctico basado en guion científico.

Figura 7

Simulación gráfica de las ilustraciones a crear



Fuente: Mauricio Álvarez, 2024.

Figura 8
Simulación grafica de las ilustraciones a crear



Fuente: Mauricio Álvarez, 2024.

Conclusión

Se pretende potenciar el intercambio y enriquecimiento cultural mediante el refuerzo de la comunicación visual donde sea posible la divulgación del patrimonio cultural por medio de nuevas formas de visibilizar y comunicar.

Recordando que en la actualidad la imagen y la representación tienen tanto poder dentro de la estructuración mental que ineludiblemente moldea la manera como observamos, interpretamos y comprendemos el mundo que se nos muestra. Los diseños pretenden ser una estrategia creativa de divulgación de la información, donde se colocan en juego la imaginación y la percepción a través de imágenes que pueden generar un impacto en los procesos de construcción del conocimiento (Aguado Molina y Villalba Salvador, 2020).

Si bien la imagen visual es la principal transmisora de significados para todos los sectores de la sociedad e incluso la cultura se comporta y construye influida por ella, son los jóvenes los más susceptibles. Las nuevas generaciones viven y aprenden entre imágenes, apropian el aprendizaje de espacios, roles, escenas sociales, usos e incluso conocimientos.

A través de las nuevas estrategias se considera viable potenciar la función didáctica-educativa, donde el público comprenda a través de un diálogo visual entre la imaginación y los restos materiales la vida de grupos humanos y espacios prehistóricos que ya no existen, permitiendo no solo difundir el patrimonio cultural sino comunicar a través de nuevos recursos.

Por lo tanto, se considera que la propuesta de generar nuevas estrategias de divulgación del patrimonio cultural arqueológico desde una función didáctica-educativa, a través de diseños e imágenes que recreen la vida prehistoria se transformará en una acción de impacto cultural sobre los visitantes del Museo "Prof. Mariano Gambier".

Referencia bibliográfica

- Aguado Molina, M., Villalba Salvador, M. (2020). La ilustración como recurso didáctico. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, N° 17: 337-359.
- Gambier, M. (1981). *Explotación de microambientes naturales y artificiales por la cultura de Ansilta*. San Juan, Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, UNSJ. Publicaciones 9: 14-18.
- Gambier, M. (1985). *La cultura de Los Morrillos*. San Juan, Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, UNSJ.
- Gambier, M. (1988). *La fase cultural Punta del Barro*. San Juan, Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, UNSJ.
- Gambier, M. (1991). *Cerro Valdivia: los más antiguos cazadores y su paleomedio en el valle del río San Juan*. San Juan, Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, UNSJ.
- Gambier, M. (2000). *Prehistoria de San Juan*. 2 ed. San Juan, Ansilta.
- González Meza, Y. (2018). *Patrimonio cultural y museos: contexto global y particularidades de Colombia y Perú*. Ostelea. Escuela Universitaria Internacional de Management en Turismo y Hospitality.
- Hernández C., Francesc, X., Rubio Campillo, X. (2009). *Interactividad didáctica y museos*. Universidad de Barcelona, España, Enseñanza de las Ciencias Sociales, N° 8: 91-96.
- Hochel, M. (2006). *La sinestesia: sentidos sin fronteras*. Departamento de Psicología Experimental Facultad de Psicología, Universidad de Granada.
- Llorente Miñano, M. (2019). El museo como recurso didáctico en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Publicaciones Didácticas*, N° 104: 475-711.
- Mallea, C. (2024). Relación de los sitios arqueológicos tardíos de los valles bajos de San Juan, Argentina. *Revista Sociedades de Paisajes Áridos y Semi-Áridos*, Año XIV, Volumen XIX, Junio: 89-110.
- Marín Cepeda; S. (2018). La función educativa en el museo: de la obra al espectador. Revisión, problemáticas y experiencias. En Aberasturi-Apr aiz, E., Arriaga, A. Marcellán-Baraze I. (coord.). *Arte, Ilustración y Cultura Visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela*. Bilbao, Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/330005434>
- Michieli, C. T. (2002). *Telas rectangulares: piezas de vestimenta del período tardío preincaico* (San Juan, Argentina). Estudios Atacameños, 20. San Pedro de Atacama: 77-90.
- Michieli, C. T. (2012). Historia, ruinas y cóndores: resultados preliminares de la arqueología de Angualasto. En M. T. de Haro, A. M. Rochietti, M. A. Runcio, O. Hernández de Lara y M. V. Fernández (Eds.). *Arqueología y antropología en la encrucijada: desafíos actuales en la*

- investigación social*. Actas del VI Coloquio Binacional Argentino-Peruano. Buenos Aires, Centro de Investigaciones Precolombinas: 41-55.
- Michieli, C. T. (2015). *Arqueología de Angualasto: historia, ruinas y cóndores*. San Juan, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.
- Michieli, C. T. (2016). Aprovechamiento del agua en las instalaciones “Aguada” de la Provincia de San Juan: nuevas evidencias. En De Haro, M. T. y otros. *Anti, perspectivas y proyectos culturales de América Latina*. Buenos Aires, CIP: 85-98.
- Moreno, C. (2019). *Reflexiones sobre memoria y patrimonio de nuestra tierra, nuestra gente y su cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ICOMOS Argentina.
- Roitma, D. (2019). El museo como instrumento educativo hacia la diversidad: la experiencia del Museo Judío de Chile. *Cuadernos Judaicos*, N° 36: 136-152.

La clase como obra. Alcances del activismo como herramienta artístico-crítica y pedagógica

Mariana Y. Olivares
Federico V. Hueso
Diego J. Garcés
Universidad Nacional de San Juan
CONICET

Introducción: arte + activismo en el territorio

El presente artículo tiene como objetivo describir, analizar y futurizar el recorrido de la cátedra optativa “Artivismo y territorio” creada en 2022 en el Departamento de Artes Visuales. La misma se vale del artivismo como un recurso didáctico para la formación- reflexión de licenciadxs y profesorxs en artes visuales comprometidos con su entorno. Antes de avanzar con las tres experiencias que relataremos, haremos una breve descripción de lo que entendemos por los dos términos que componen el nombre de la materia.

El artivismo – o también conocido como activismo artístico o arte activista – surge a mediados de los 70, a partir de las tendencias estéticas propias del conceptualismo y de las proclamas y metodologías propias del activismo político. El mismo es teorizado, hacia finales de los 80 y comienzos de los 90, como una práctica estético-política que amplía el campo del arte fuera de los confines disciplinares e institucionales. Como describe Nina Felshin (2001) se caracteriza por ser una praxis situada que es llevada a cabo en el espacio público, posee un carácter procesual y metodologías colaborativas. En otras palabras, es un hacer que se vale de recursos tanto del mundo artístico como de otras disciplinas y que trabaja de forma explícita con las condiciones sociales de las que emerge, a las que problematiza y sobre las que procura intervenir. En palabras de Brian Holmes (2010):

El activismo artístico es un afectivismo, abre y expande territorios. Estos territorios se ocupan con el compartir de una experiencia doble: una partición del yo privado en el que cada persona se halla encubierta, y del orden social que ha impuesto esa forma particular de privacidad o privación.

De allí que otro de los conceptos fundamentales para la cátedra es el de territorio, entendido éste como un espacio que es al mismo tiempo material, simbólico y afectivo. En otras palabras, y según Escobar (2014), como un espacio geográfico apropiado socioculturalmente, y en constante proceso de apropiación (territorialización), por un grupo social, desde sus prácticas y cosmovisión. Por otro lado, como afirma Adriana Estrada (2013: p.381) el territorio “es también, el espacio donde se construyen las estrategias de resistencia, la cual cobra forma en las múltiples maneras de poner en práctica conocimientos ancestrales de los recursos para beneficio de la vida”.

En consecuencia, la cátedra busca examinar, mediante un enfoque interdisciplinario las formas en que las prácticas activistas trabajan sobre sus territorios y resisten al control y disciplinamiento del régimen hetero-cis-capitalista-colonial-extractivista. A partir del análisis y debate de dichas referencias lxs integrantes del espacio áulico, profesorxs y estudiantes en conjunto, discurren sobre diferentes problemáticas locales a abordar y posibles estrategias para hacerlo. Se promueve el consenso para la elección de un tema y el diseño de dispositivos estético-crítico que lo visibilice, lo haga circular e invite a la reflexión. Con respecto a la metodología de trabajo, la misma se basa principalmente en modalidades colaborativas que desde lo colectivo generen nuevas posibilidades de pensar-mirar-sentir sobre y a partir de nuestro aquí y ahora, y desde las prácticas activistas.

Artivismo en acción

En 2022 la cátedra, profesorxs y estudiantes, seleccionó como problemática a abordar la persecución y judicialización que sufrieron, ese mismo año, las integrantes del movimiento *Ni unx menos* y *Las Hilarias* por parte del Gobierno de San Juan. Aquel 8 de marzo la marcha reunió entre 20 mil y 26 mil personas de diferentes organizaciones para hacer oír sus reclamos y reivindicaciones. Durante dicha manifestación se llevaron a cabo pintadas de protestas en los muros de la Escuela Normal Sarmiento, (Declarado patrimonio material de la Provincia de San Juan), muros que ya estaban cubiertos por grafitis de diferente índole. La justicia penal utilizando esto como excusa inició una causa penal, en cuyo expediente se describen tales pintadas como “escrituras de contenido sexista, feminista, con frases apologéticas del delito de homicidio y alegorías a la pretensa lucha contra la figura masculina...”.¹²⁹¹³⁰ Lo que siguió fue la imposibilidad de determinar quienes realizaron los grafitis, ante lo cual la justicia penal de la provincia investigó a referentes de los feminismos sanjuaninos y llamó a 4 personas, que denominó como “cabecillas” de la marcha, a indagatoria por el delito de destruir, inutilizar o dañar de cualquier forma el monumento (delito penado con 1 a 4 años de prisión). Para interiorizarse sobre el caso la clase tuvo entrevistas con las imputadas y se leyó detenidamente el expediente de la causa, con dicho material se procedió a debatir sobre el caso, llegando a las mismas conclusiones que los abogados defensores. A saber, que las pinturas no provocaron un daño que imposibilite el uso o haga desaparecer el inmueble, que en todo caso lo ensucian al igual que las pintadas previas, y que era evidente que se trataba de un caso de persecución política a la protesta pública.

¹²⁹ Fragmento de la denuncia del por aquel entonces Director de Patrimonio de la Provincia.

¹³⁰ Si bien esto se trata de la persecución política a personas comprometidas con la reivindicación de los derechos de grupos minorizados, cabe aclarar que “muerte al macho”, una de las consignas icónicas del movimiento feminista, no refiere al asesinato masivo de hombres ni es una incitación a la violencia más bien es una propuesta a abolir el machismo como práctica que avala todo tipo de violencias

A partir de allí, como Trabajo Final de Activismo y Territorio, procedimos a diseñar diferentes escenarios y propuestas. Finalmente se resolvió realizar un fanzine que, valiéndose de la *técnica del camuflaje*¹³¹, explique el caso mediante la estética propia de las tarjetas y calendarios que se entregan en los medios de transporte. De dicho modo, se buscaba romper con la barrera comunicacional para promover una lectura desprejuiciada y atenta, en la cual las imágenes condensaran grandes núcleos de información mediante metáforas visuales. Las impresiones resultantes fueron entregadas en colectivos y semáforos como forma de divulgar lo acontecido y de reclamar por un cese de las actuaciones judiciales.

Figura 1



¹³¹ Dice el Manual de la guerrilla de la comunicación que “Los denominamos camuflaje cuando mediante el enmascaramiento se intentan superar barreras de comunicación para confrontar a la gente con un texto o acción que, de otra manera, evitarían.” (2006:63)

Figura 2



Durante el año 2023 se trabajó sobre la problemática del agua en San Juan y los diferentes agentes que intervienen en su capitalización, contaminación y privatización. Para la problematización de los usos del recurso se indagó en la historia hídrica de la provincia, basándose sobre todo en la obra “Los indios montoneros. Un desierto rebelde para la Nación Argentina” (2022) de Diego Escolar. En ella el autor expone con rigurosidad cómo fue que San Juan y Mendoza asentaron las bases de sus matrices productivas sobre territorios indígenas. Así mismo describe cómo los *huarpes* resistieron de forma continua la expansión de la frontera del estado-nación argentino con sus territorios haciendo primero la guerra y luego litigando judicialmente con lo cual demuestra su posesión del territorio en términos efectivos. La reconstrucción de la historia hídrica local permitió comprender cómo fue que la cuenca del único río que surcaba el Valle del Tulúm, terminó reduciéndose y trasladándose hacia el oeste quedando totalmente reducida y controlada antrópicamente a través de la

construcción de tres embalses: Ullúm, Punta Negra y Caracoles. Estos embalses distribuyen el agua para riego y consumo humano a través de un sistema de canales.

La perspectiva histórica adoptada permitió conocer cómo es que el sector agroproductivo de San Juan, fuertemente monopolizado en la vitivinicultura, concentra el uso y la administración del agua, desde hace dos siglos. Desde esta perspectiva se llevó adelante una acción artivista colectiva el día 31 de octubre de 2023 que consistió en exponer la situación de la concentración del uso del agua en manos de productores viñateros. La acción consistió en la instalación de 100 bloques de hielo rojo congelados en moldes tetra-brick, como el vino barato, en la puerta del Departamento de Hidráulica de la Provincia de San Juan. Aleatoriamente alrededor de los hielos se colocó un código QR que llevaba a un manifiesto firmado por el *nombre múltiple*¹³² “Horacio Hurtado Ocampo” (H2O). En el documento se exigía con vehemencia la sanción de un nuevo código de aguas provincial fundando etno-históricamente su necesidad y urgencia.

La instalación tuvo un alcance mediático altísimo debido que el día de la acción coincidió con la celebración de Halloween, por lo que el personal del Departamento de Hidráulica se atemorizó y durante las primeras horas consideraron que se trataba de una brujería. Esta inesperada situación evitó que la instalación fuese removida de inmediato dando tiempo a la llegada de la cobertura mediática de diferentes móviles de medios locales. A continuación, algunos de los links a medios que cubrieron la acción, donde además podrán encontrar el manifiesto de Horacio: <https://lamecha.ar/insolito-el-edificio-de-hidraulica-amanecio-rodeado-de-bloques-de-sangre-congelada/> <https://www.telesoldiario.com/426003-misterio-en-hidraulica-el-qr-pide-una-nueva-normativa-porque-san-juan-administra-el-agua-con-una-ley-de-la-dictadura> <https://www.tiempodesanjuan.com/san-juan/hielo-rojo-medio-la-disputa-hidraulica-aparecio-un-misterioso-mensaje-n361707>

¹³² Se denomina “nombre múltiple” a un nombre inventado que funciona no sólo para anonimizar a las personas involucradas sino para superar la relación individuo-colectivo y crear así un sujeto imaginario y activo que puede ser habitado por toda aquella persona que encarnen sus valores. El Manual de la guerrilla de la comunicación realizar un pequeño recorrido histórico sobre algunos nombre ficcionales: “en las insurrecciones campesinas en 1514, los campesinos del sur de Alemania se lanzaron al campo de batalla bajo el nombre de «der arme Konrad » (el pobre Conrado)”, cada uno de ellos era el pobre Conrado; en “Inglaterra de principios del siglo XIX, el nombre múltiple de «General Ludd» representaba a los oprimidos”, los postsituacionistas crearon el nombre colectivo Luther Blisset, entre otros. (2006:p.39)

Figura 3



En 2024, se abordaron dos problemáticas, desde la cátedra propiamente dicha y desde un proyecto de extensión paralelo en el que participaban los integrantes docentes y algunxs alumnx de la clase. Por un lado, los drásticos recortes que el nuevo gobierno realizó en el Estado repercutieron fuertemente sobre los eslabones más débiles de la sociedad, entre ellos lxs jubiladxs quienes comenzaron, y aún continúan, protestando todos los miércoles en la puerta del Congreso. La cruel represión a la que fueron, y son, sometidos se volvió recurrente en las charlas de las siestas de los miércoles, momento en que transcurre la asignatura, por lo cual el comentario se volvió tema y el tema una acción. Tras revisar diferentes antecedentes de la historia del artivismo y largos debates, se optó por el uso de la técnica del *fake*, la cual reúne las prácticas de la imitación, la invención, la exageración y el distanciamiento para desencadenar un proceso de comunicación cuyo fin es cuestionar su propia estructura. Dicha técnica “se basa en la interferencia o subversión momentánea de aquello que Foucault llama el «orden del discurso» y que identifica como el elemento esencial del ejercicio del poder. Este orden determina tanto los enunciados permitidos de la

comunicación social como también los interlocutores permitidos” (Blisset et al.: 2006: p.67). Se inventó una agrupación llamada FAJA (Frente Acorazado de Jubilados Argentinos) cuyo instagram se valía de memes para instar a reflexionar sobre las brutales represiones a las personas de la tercera edad y la falta de acompañamiento de la sociedad. A su vez, se llevaron a cabo afiches para colocar en el espacio público usando la técnica del grabado, conocida por su reproductividad múltiple tanto como por su uso político a lo largo de la historia del arte del país (recordemos que los Artistas del Pueblo en los años 20’ repartían grabados en las puertas de las fábricas).

Figura 4





Por último, como ya anunciamos se llevó a cabo un proyecto de extensión que tenía como fin la realización de una huerta agroecológica y comunitaria, práctica que denominamos bioartista. La huerta, o la werta como se le llamó, participa de tópicos propios del arte ecológico ya que utiliza la naturaleza como tema central, tanto en su representación como en los materiales empleados (elementos naturales, reciclados o sostenibles). El proyecto no solo permitió explorar el mundo agroecológico sino también investigar ejes académicos y prácticos vinculados a tópicos propios de las artes visuales: ¿a qué nos referimos cuándo hablamos de naturaleza muerta? ¿Cuál es la historia de la construcción gráfica, y por tanto política, del paisaje local? ¿Qué vínculos se establecen entre lxs artistas, las obras y lxs espectadores? ¿Existe algo como el genio creadorx autónomx y autosuficiente? ¿Qué caracteriza al artivismo? ¿y al arte ecológico? El revisar dichas nociones a la luz del sol, y del proyecto, permitió cuestionar las estructuras neoliberales y antropocéntricas que se cuelan en la construcción del propio ámbito disciplinar.

Posteriormente, y tras la lectura aportada por una integrante alumna, se planteó plantear el proceso de producción artística desde el concepto de la “crianza mutua” de la investigadora y artista boliviana Elvira Espejo Ayca, quien lo describe como una relación de aprendizaje y cuidado recíproco entre seres humanos y no humanos (animales, vegetales, objetos, etc.). La *crianza mutua* se basa en la interconexión de los pensamientos, los sentimientos y la sensibilidad, es decir un sentipensar en compañía corporeizado en un aquí y ahora. Por lo tanto, afirmamos que desde y en la werta se cría una obra que (auto)reflexiona sobre las sensibilidades, los pensamientos, las acciones y los cuerpos propios, ajenos (de las semillas, de las plantas, las raíces, los insectos, las piedras, etc.), así como también sobre los cuerpos que se conforman en el mismo encuentro. Es por ello, que se considera que la huerta además de incorporar los ejes académico-prácticos propios del cultivo agroecológico

a la institución, también desarrolla herramientas para entender nuestro lugar (con otrxs) en el mundo y para imaginar otras formas de actuar con mayor conciencia ambiental, política y social.

Figura 5



Algunas conclusiones desde el territorio

Tras estas experiencias artístico-críticas y pedagógicas, concluimos, que el arte activista es un medio crucial para cuestionar y resistir las estructuras hetero-cis, capitalista y extractivista. Como plantea Lipard (1984) el poder del activismo reside en su capacidad para operar en múltiples niveles simultáneamente, para infiltrarse en las instituciones, desafiar las normas y dar voz a lxs marginadxs y/o a los temas invisibilizados. Es por ello que afirmamos que el arte activista es un agente de cambio social cuya práctica es fundamental para colaborar en la formación de estudiantes críticxs y comprometidxs.

Las experiencias aquí presentadas no sólo cumplieron con creces los objetivos de la materia, sino que dejaron algo en cada uno de los participantes, así como movilizaron afectos y discusiones por fuera del ámbito académico. El activismo se revela entonces como algo capaz de hacer desbordar las fronteras de lo estrictamente universitario para plantear

discusiones que tienen que ver fundamentalmente con el bien común. Es por esto que vale la pena contar lo que desde esta cátedra viene sucediendo a los fines de multiplicar esta clase de lógicas en otros espacios curriculares y otros escenarios de militancia. En su virtud de desencajar, el artivismo tiene el potencial de llevarnos a sitios de la reflexividad que incluso ignorábamos antes de la práctica, es decir que cuando nos encontramos frente a un callejón sin salida, frente a un agujero negro epistemológico, una práctica artivista quizás nos permita realizar el rodeo necesario, para salir de la encrucijada. Al menos a nosotros, viene dándonos buenos resultados.

Referencia bibliográfica

- Blisset, L. Brünzels, S., grupo autónomo a.f.r.i.k.a. (2006). *Manual de guerrilla de la comunicación*. Barcelona: Virus.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA
- Escolar, D. (2022). *Los indios montoneros. Un desierto rebelde para la Nación Argentina*. Guanacache siglos XVIII-XX. Buenos Aires. Prometeo.
- Espejo Ayca, E. (2022). YANAK UYWAÑA. *La crianza mutua de las artes*. La Paz: Programa Cultura Política.
- Estrada, A. (2013). Diálogo entre género y ambiente: miradas compartidas y aportes desde los pueblos originarios. En Méndez Torres, G; López Intzín, J. y otrxs. (coord.) *Sentipensar el género: perspectivas desde los pueblos originarios*. México: Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México y Red de Feminismos Descoloniales. p. 318.
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. en Claramonte Arrufat, J. Et al. *Modos de Hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Espana: Universidad de Salamanca. pp. 73-94
- Holmes, B. (2010) *Manifiesto Afectivista*. Disponible en:
<https://brianholmes.wordpress.com/2010/10/12/manifiesto-afectivista/>
- Lippard L. (1984). Trojan horses, activist art and power. En VVAA (1984) *Art after Modernism. Rethinking representation*. New York: New Museum of Contemporary Art.

Cátedra Libre de Musicología del Instituto de Estudios Musicales (FFHA-UNSJ).

Relato de un proyecto estímulo a la iniciación en la investigación en música¹³³

Yanet Hebe Gericó
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Estudios Musicales-CONICET

Luis Gonzalo Melicchio
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Estudios Musicales-UNA

Antecedentes

En 2022 y por medio de la Ordenanza 02/2022 del Consejo Superior se creó el Instituto de Estudios Musicales (IEM) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). El proyecto fue el resultado del reconocimiento y jerarquización de su institución antecesora, el Gabinete de Estudios Musicales (GEM).

El GEM se creó en 1994, mediante la Resolución N° 090/94-CD-FFHA, como una subunidad dependiente del Departamento de Música. La iniciativa fue impulsada por su primera coordinadora, la Lic. Vilma García, y por la Mgter. Fátima Graciela Musri, también coordinadora de la institución desde el año 2007 y actual directora del Instituto. El GEM surgió a partir de la “necesidad de dar marco institucional a las actividades de investigación y creación musicales que se iniciaron a comienzos de la década del 90” (Carrascosa & Mas, 2011, pág. 54).

Desde entonces se han desarrollado proyectos en etnomusicología, musicología histórica, organología, educación musical, musicoterapia y sociología, proyecto de composición de obras originales, de arreglos y de adaptaciones de música popular. (pág. 54).

El GEM, actual IEM, ha sido desde sus comienzos y hasta el presente un espacio de estudio, debate y creatividad reconocido por su trayectoria y productividad. Los destacados proyectos realizados, muchos de ellos subsidiados por el Consejo de Ciencia, Técnica y Creación Artística (CICITCA) de la UNSJ, vinculan la investigación y producción con la docencia y la extensión en forma sistemática, con el objeto de generar una retroalimentación entre ellos. Así también, se contribuye a despertar vocaciones hacia la investigación y creación a través de la formación de recursos humanos y del asesoramiento metodológico a estudiantes, egresados y docentes que estén interesados en iniciarse en proyectos. Actualmente cuenta con un plantel compuesto por una cantidad considerable de adscriptos a proyectos, becarios, pasantes, tesistas, como también docentes investigadores de CONICET.

¹³³ Se agradecen las contribuciones de la Dra. Fátima Graciela Musri, Mg. Ana María Portillo, y Prof. Ana Cristina Pontoriero en la realización del presente relato de experiencia educativa.

Asimismo, una considerable nómina de los docentes investigadores que lo integran ha finalizado o se encuentran transitando trayectos de formación de nivel de posgrado.

El Instituto de Estudios Musicales ha organizado eventos internos de socialización de los trabajos en curso como las Jornadas de Investigación y Creación. A su vez, ha participado en distintas conferencias y congresos nacionales e internacionales para comunicar y discutir junto con la comunidad científica especializada los avances de sus investigadores. Se destaca la actividad continua y dinámica que lo relaciona con organismos como la Asociación Argentina de Musicología (AAM), la *International Society for Music Education* (ISME), la *International Musicological Society* (IMS) con su respectiva Asociación Regional para América Latina y el Caribe (ARLAC) y el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), entre muchos otros. El IEM cuenta en su haber con innumerables publicaciones, grabaciones y registros en archivos de importante documentación patrimonial musicológica.

A partir de los antecedentes señalados y, sostenido por el marco de impulso y desarrollo que otorga la Universidad Nacional de San Juan a la investigación, es que se crea la Cátedra Libre de Musicología.

Presentación

Debido a la necesidad de alentar la investigación en música y a que en la Universidad Nacional de San Juan no existe una carrera de formación específica en Musicología, se propuso en 2023 desde el ámbito del Instituto de Estudios Musicales de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan, la creación de la Cátedra Libre de Musicología.¹³⁴

Durante el primer año la propuesta se desarrolló en forma presencial y estuvo destinada a estudiantes del ciclo preuniversitario y el universitario del Departamento de Música (FFHA-UNSJ), como un trayecto opcional y externo a los planes de estudio. Al hacerse extensiva a todo aquel estudiante del Departamento, este recorrido extracurricular aportó créditos académicos y enriqueció la trayectoria de los cursantes fortaleciendo lo brindado dentro de los planes de estudio. Para el segundo año de dictado se consideró abrir la convocatoria a estudiantes y profesionales de otras instituciones, externas a la UNSJ, teniendo en cuenta que en nuestro país la oferta pedagógica en dicho campo disciplinar se da exclusivamente en el marco de carreras universitarias afines.¹³⁵ Para que esto fuera posible el dictado se llevó a cabo en formato virtual sincrónico a través de la plataforma *Zoom* del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED).

¹³⁴ Esta fue aprobada mediante la Res. 056/23-CD-FFHA.

¹³⁵ véanse Maestría en Musicología DAMus (UNA), o Profesorado en música - orientación Musicología (Conservatorio "Alberto Ginastera"), entre otras.

Durante el ciclo lectivo 2024 la propuesta se desplegó en dos módulos independientes de treinta horas cada uno: “Iniciación a la Musicología” y “Música y Educación”. En esta oportunidad, haremos referencia a la experiencia vivenciada durante el dictado virtual del primer módulo que tuvo lugar entre el 21 de agosto y el 09 de octubre. Este trayecto articuló con asignaturas de las Tecnicaturas, Profesorados y la Licenciatura del nivel universitario y de la carrera del nivel preuniversitario que forman parte de la oferta académica del Departamento de Música (FFHA).

Considerando que la Musicología es una amplia disciplina del campo de las Ciencias Humanas que investiga la música en todas sus dimensiones desde múltiples enfoques y métodos, el equipo docente se propuso: promover la iniciación de investigadores noveles en Musicología Histórica, Etnomusicología, Estudios de la *Performance* y en Investigación artística, entre otras áreas disciplinares musicológicas; así como incentivar la investigación aplicada en el campo de la Educación Musical.

En cuanto a la evaluación, se requirió a los participantes el cumplimiento de un mínimo del 75% de asistencia, así como la realización de variadas actividades de aprendizaje y la aprobación de un trabajo final que será detallado avanzado el escrito.

Descripción y análisis de la experiencia

Con un despliegue de siete encuentros virtuales, este espacio académico propició un primer acercamiento a diferentes orientaciones musicológicas. A partir de metodologías y dinámicas constructivistas y creativas se privilegió el desarrollo de actividades de aprendizaje que favorecieron el intercambio entre los participantes. A su vez, se indagaron sus intereses particulares y, de esta manera, las orientaciones metodológicas abordadas fueron adecuadas a las investigaciones en curso de los interesados. En cada clase se ofreció un importante listado de publicaciones actuales en diferentes soportes que facilitara la posterior indagación personal de los temas abordados. También se focalizó en ofrecer un conjunto de conceptos y herramientas básicas provenientes de distintas disciplinas que ya fueron probadas con eficacia en sus cruces con las investigaciones sobre las músicas del pasado y del presente. Las mismas fueron; Musicología, Etnomusicología, Sociología de la Música, Ciencias de la Comunicación, la Historia Sociocultural, Estudios de *Performance* y Semiótica, entre otras.

El primero de los encuentros, a cargo de todos los docentes, presentó la propuesta de trabajo, el cronograma de clases y los criterios de evaluación. Se abordaron definiciones de Musicología y generalidades de la metodología de la investigación en música. La segunda clase a cargo de la Esp. Yanet Gericó se centró en la vinculación entre la Musicología y la prensa periódica general y especializada, abordándola en sus dos facetas: como fuente y como objeto de estudio en sí misma. Se puntualizaron advertencias metodológicas propias del trabajo con estas fuentes, así como técnicas de relevamiento y análisis de la información.

El encuentro dirigido por la Prof. Ana Cristina Pontoriero reflexionó sobre las preguntas de investigación que surgen al indagar sobre las músicas en las diferentes culturas. Se presentaron lineamientos teóricos y posibilidades interdisciplinarias propias de la Etnomusicología y se expusieron como estudios de caso investigaciones realizadas por estudiantes de la Segunda Cohorte de la Carrera de Profesorado en Música con orientación en Música Popular de la Sede Valles Sanjuaninos (Jáchal) (FFHA-UNSJ).

Por su parte, la Mg. Ana María Portillo exploró diversas líneas de investigación que incluyeron el análisis musical, la interpretación musical históricamente informada, la grabación sonora como fuente documental, así como también las últimas tendencias en los estudios de *performance*.

La quinta clase a cargo del Mg. Luis Gonzalo Melicchio abordó las particularidades de la investigación artística en música como un campo en pleno desarrollo y centralizó la propuesta en los pasos a seguir para la construcción de un proyecto de investigación sobre la propia práctica musical. Para esto se ahondó en la generación de preguntas de investigación y el abordaje de la investigación documental como metodología pertinente. Además, se estimuló la divulgación de los resultados de las investigaciones artísticas a partir de la materialización en registros fonográficos. En tal sentido se ofreció una guía para la tramitación y registro de las producciones e interpretaciones artísticas, así como también se desarrollaron nociones sobre derechos intelectuales.

La sexta y última exposición estuvo a cargo de la Dra. Fátima Graciela Musri. Allí se recuperaron las definiciones de Musicología Histórica, se ofrecieron orientaciones y enfoques actuales de la disciplina, así como también sus cruces con otras áreas del conocimiento. Se establecieron las diferencias entre tema de estudio y objeto teórico y, se desplegó un profuso recorrido por las distintas categorías de los paradigmas epistemológicos actuales. Se insistió en que la investigación musicológica reviste el carácter de práctica social, por lo que requiere un compromiso ético, además de creatividad y reflexión permanente por parte de los investigadores. Se desarrollaron las etapas propias del Método histórico y, por último, se estimuló en los participantes el desarrollo de temas y problemas de investigación musicológica.

El séptimo y último encuentro del módulo consistió en el desarrollo de la evaluación. La herramienta pedagógica seleccionada consistió en ofrecer distintas consignas dentro de las cuales cada estudiante debía elegir una y concretarla. Las mismas fueron las que se detallan a continuación:

- Reseña crítica: elegir uno de los artículos sugeridos como bibliografía y elaborar un resumen de las ideas principales, con una valoración propia, de una carilla.
- Relato de clases: Redactar las ideas principales de alguna de las clases dictadas en el Módulo 1, con una valoración propia, en una carilla.

- A partir de un interés personal e interrogantes que orienten su tema de elección, elaborar un problema de investigación con pertinencia musicológica y buscar un enfoque que le pareciera pertinente para la investigación esbozada

Cada una de estas propuestas de aprendizaje implicó la aplicación de distintos lineamientos teóricos, metodologías o abordajes trabajados durante el trayecto formativo y, a su vez, el empleo de diversos mecanismos de resolución. La propuesta de que cada estudiante seleccione para desarrollar una de las consignas dio lugar a la construcción de aprendizajes significativos acordes a sus expectativas. El intercambio durante el encuentro destinado a la evaluación y cierre fue muy enriquecedor. La mayoría de los cursantes seleccionó el punto de la evaluación en línea con su interés personal y el desarrollo de preguntas de investigación a un tema de su elección con el fin de elaborar un problema de pertinencia musicológica y buscar un enfoque que considere valioso para su investigación. Es desde allí que se compartieron entre otros temas de investigación los siguientes:

- Las complejidades del abordaje del canto popular o académico argentino para profesionales del canto lírico.
- Las bandas de sikuris femeninas de Jujuy. La búsqueda de instrumentos de medición para la identificación de las particularidades performáticas del género.
- El registro sonoro de mujeres intérpretes y/o compositoras en la música popular sanjuanina (1930 - 1960).
- Los derroteros de la música formoseña. La complejidad de comenzar una tarea con escaso estado del arte.
- *La Chaqueñada*. Una experiencia pedagógica a partir de un género musical específico.

El valor del intercambio no se redujo a la consecución de la propuesta de evaluación, sino que también, y a modo de ejercicio intelectual colectivo, los participantes, incluyendo a los docentes, intervinieron en la presentación de cada expositor haciendo aportes a referencias bibliográficas, profesionales que investigan temas afines u otras contribuciones de interés vinculadas. Tal práctica se constituyó en un torbellino de ideas que, estimulante, proporcionó un ensayo de trabajo colaborativo, propio de los modelos de investigación actuales e inter y transdisciplinarios, propiciando además la continuidad del contacto entre los participantes finalizada la Cátedra libre.

Reflexión teórica sobre la experiencia

La Musicología es una disciplina del campo de las Ciencias Humanas que investiga la música en todas sus dimensiones, como arte, como comunicación, como lenguaje identitario y manifestación folklórica, como una vía de conocimiento de las sociedades en toda su diversidad, como terapia, entre otros aspectos. La variedad de sus objetos de estudio multiplica sus enfoques y métodos de investigación que van aumentando a medida que la Musicología se acerca más a las Ciencias Cognitivas, a las Ciencias Exactas, a la Informática, a las Ciencias de la Educación y a la Tecnología en general. Como quedara dicho, debido a que en nuestra Universidad no existe una carrera de formación de investigadores en la música, esta Cátedra Libre en su primer módulo se propuso como un espacio académico para el desarrollo de actividades de aprendizaje y ejercitación en diferentes orientaciones musicológicas - históricas, etnográficas, sistemáticas y otras - y un siguiente módulo - Música y Educación - en el que se abordaron nuevas tendencias de la Educación Musical general e inclusiva.¹³⁶ A partir del diálogo con los marcos teóricos relevantes y de actualidad propios del campo disciplinar, se propendió a vincular las actividades musicológicas con áreas de la Educación Musical, la Musicoterapia, la creación artística y la extensión universitaria. Con ello se espera despertar más vocaciones por la investigación en jóvenes músicos/as, además de los integrantes de proyectos que se desarrollan en el IEM. En tal sentido, fue una prioridad para la Cátedra la formación de recursos humanos y la transferencia de los resultados de las actividades desarrolladas a los campos científico, artístico y educativo.

Conclusiones

El módulo dictado resultó un espacio auspicioso que cumplió con los objetivos planteados. Con excelentes repercusiones, buscó despertar vocaciones por la investigación en jóvenes músicos/as, sumado a los integrantes de proyectos que se desarrollan en el IEM. En tal dirección, fue una prioridad la formación de recursos humanos y la transferencia de los resultados de las actividades desarrolladas a los campos científico, artístico y educativo. Se resalta la participación activa de los estudiantes en los encuentros - algunos procedentes de distintas provincias argentinas y aun del exterior del país - así como el enriquecimiento de sus diferentes intereses de investigación a partir de los contenidos abordados en este trayecto formativo.

Se espera que la cátedra continúe fortaleciendo la formación de futuros investigadores en música y que su estructura de módulos, dinámica y en permanente construcción, contenga

¹³⁶ Como quedara dicho, el presente registro de experiencia se centra en el módulo I INICIACIÓN EN MUSICOLOGÍA, anhelando en futuras presentaciones describir el Módulo 2: MÚSICA Y EDUCACIÓN.

propuestas innovadoras, renovadas y enmarcadas en las necesidades e intereses de sus destinatarios.

Referencia bibliográfica

- Artundo, P. M. (2010). Reflexiones en torno a un nuevo objeto de estudio: las revistas [En línea] . *IX Congreso Argentino de Hispanistas "Hispanismo ante el Bicentenario"* . La Plata: Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1028/ev.1028.pdf.
- Cámara de Landa, E. (2016). *Etnomusicología*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales (ICCMU).
- Carrascosa, F., & Mas, S. M. (2011). La música en San Juan: antecedentes y síntesis de la actividad musical en la F.F.H.A. desde 1974 hasta nuestros días. En J. A. Mariel Erostarbe, *Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes en el Bicentenario* (págs. 36-64). San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Chailley, J. (1991). *Compendio de Musicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cook, N. (2001). Analysing Performance and Performing Analysis. En N. a. Cook, *Rethinking Music* (págs. 239-261). Oxford: Oxford University Press.
- De Luca, T. (2018). Historia dos, nos e por meio dos periódicos. En C. (. Basanezzi Pinsky, *Fontes históricas* (págs. 111-153). Sao Pablo: Contexto.
- Grebe, M. E. (1976). Objeto, métodos y técnicas de investigación en Etnomusicología: algunos problemas básicos. Grebe, Maria E. "Objeto, métodos y técnicas de investigación en Etnomusicología: algunos proble" *Revista Musical Chilena* 30 (133) , 5-27. Disponible en https://web.uchile.cl/revistas/musicalchilena/articulos/tabla_contenido_1976-N133.h.
- López-Cano, R. (2024). *¿Quién soy como artista? Poniendo en práctica la investigación artística formativa en música*. Madrid: Departamento de Musicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Musri, F. G. (2013). Definiciones y ayudas metodológicas para una historia local de la música. Musri, Fátima Graciela. "Definiciones y ayudas metodológicas para una" *Revista del Instituto Superior de Música* nro. 14, 51-72. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ISM/issue/view/414/showToc>.
- Shifres, F. (2003). ¿Puede la Teoría Musical Explicar la Experiencia del Ejecutante? *Actas digitales de la III Reunión de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música* (págs. 1-18). La Plata: Universidad Nacional de La Plata - Presidencia.
- Shifres, F. (2006). Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical. *Revista de Historia de la Psicología*, 21-29.

De la actuación conjunta al cuerpo colectivo: aportes del coro teatral a la formación actoral

Federico Lucero Samper
Universidad Nacional de San Juan
Instituto de Literatura Ricardo Güiraldes

Introducción

El coro se vincula con el origen mismo del teatro. Surge de la tradición griega antigua, donde un grupo de personas se reúnan y, mediante cantos y danzas, honraban a sus dioses. Por ello, se puede afirmar que remite a la comunidad, a la celebración y al encuentro. Según Pavis, resulta del agrupamiento de bailarines, cantantes, actores y/o recitadores que trabajan colectivamente (2015), con intereses u objetivos comunes. Por su parte, Jacques Lecoq en “El cuerpo poético” (1997, p.191), lo concibe “en reacción ante un acontecimiento o ante una palabra”, como “espectador ideal” de lo que acontece. En las tragedias se supo implementar como recurso dramático y compositivo, y desde entonces, a lo largo de la historia del teatro, ha sido adaptado desde diversas perspectivas y poéticas, y en respuesta a las necesidades de cada contexto.

A principios del siglo XX, las vanguardias teatrales revisaron elementos, géneros y recursos de raíz popular como mecanismos “re-teatralizantes”, con la intención de renovar la escena. El coro griego fue actualizado como factor de perturbación del fenómeno de actuación introspectiva que suscitaba el realismo. Con sus miradas retrospectivas, las vanguardias promovieron una nueva forma de hacer teatro que trataba de responder a los problemas del individuo en relación con la inquietud colectiva, en un contexto social y político caracterizado por la muchedumbre, la protesta y la multitud.

Más allá de sus diversas formas de implementación y funciones a lo largo de la historia, este relato de experiencias se centra en la dimensión corporal del coro, en el intercambio de presencias que se produce entre quienes lo conforman, y en las experiencias, habilidades y recursos que se pueden desarrollar en su entrenamiento y aplicación.

La presente propuesta educativa se desarrolla durante el transcurso del segundo cuatrimestre de la cátedra Actuación II. Tras un primer cuatrimestre dedicado a la poética teatral realista, donde el trabajo individual y autónomo constituye el eje metodológico; el segundo cuatrimestre se enmarca en el estudio de las vanguardias históricas con el propósito de poner en tensión las problemáticas de la actuación moderna.

Descripción y análisis de la propuesta

En el marco de la cátedra, el fenómeno de la actuación se comprende como la resultante del trabajo de una actriz o de un actor que resuelve problemas antes o durante la

escena. De ahí que la formación actoral se constituya como espacio fecundo para la problematización, pues en este proceso, el afán resolutivo del estudiante deviene en conocimientos y saberes del cuerpo, habilidades, recursos y nuevas formas de aprehender el mundo. En este sentido, José Luis Valenzuela (2000) organiza estas problemáticas, según su procedencia o injerencia, en dos categorías: internas y externas.

Los problemas internos, considerados de orden dinámico-causales o motivacionales, refieren a todo lo que sucede tanto en el interior de cada sujeto actuante como en la escena en general; “remiten a la relación con los objetos, las personas, las imágenes mentales, las percepciones kinestésicas y todo tipo de apoyo que el actor emplee para provocar sus acciones” (p.13). Por esta razón, en una primera etapa, las actividades y estrategias de clase se orientaron a generar experiencias de grupalidad basadas en la coordinación y simultaneidad de movimientos, acciones, gestos, sonidos y palabras. Para ello, se tomaron como referentes que ofrece la naturaleza, como son los cardúmenes o las bandadas de estorninos. En estos ejemplos se observa la convivencia sincrónica de individuos que se coordinan en dirección, precisión y configuración de formas. Este tipo de agrupamiento les trae consigo beneficios como la defensa ante depredadores, facilitar la obtención de alimentos, encontrar pareja, resistencia ante la fuerza del viento, o el acompañamiento en las oleadas migratorias, lo que da cuenta la necesidad de conformaciones colectivas en los seres vivos.

El coro, por su parte, como figura escénica, constituye una demanda de presente y comunicación para quienes integran su dinámica, lo que obliga a democratizar el cansancio, la concentración, el liderazgo y la actitud propositiva en favor de un estado de colectividad. Sin embargo, pese a las evidencias de lo colectivo y el trabajo en masa, en cada estudiante también se fomenta una consciencia sobre sí mismos: logran actualizar el registro del esquema y la imagen corporal tanto personal como colectiva, acrecentando la sensopercepción, ampliando la mirada periférica, y la toma de conciencia del tempo y ritmo, entre otros problemas escénicos.

Por esta razón, se considera las concepciones de *cuerpo vibrátil* (2018) y *cuerpo pulsional* (2019) propuestas por Suely Rolnik, quien define un cuerpo “afectadx, perturbadx, tocadx” como aquel que se encuentra en un estado permeable a las intensidades provenientes de otros cuerpos, del entorno y del mundo. Se trata de un cuerpo que no solo responde a las interacciones externas, sino que también es capaz de transformarlas y ser transformado por ellas; un cuerpo abierto, flexible y disponible. En palabras de la autora:

“(…) estamos constituidos por los efectos de las fuerzas y sus relaciones que agitan el flujo vital de un mundo y que atraviesan singularmente todos los cuerpos que lo componen, haciendo de este un solo cuerpo en variación continua, ya sea que se tenga o no conciencia de ello.” (p. 48)

De forma complementaria, se encuentran las problemáticas externas, aquellas que, según Valenzuela, “refiere a las condiciones de producción de un sentido y del disfrute sensorial de unos significantes escénicos” (p.13). Estas problemáticas dan cuenta del aspecto comunicativo y estético-semiótico de la escena en relación con espectadores. En otras palabras, se refiere a la organización de los hallazgos y logros escénicos para ser presentados ante quienes participa del hecho como espectador.

En esta etapa del proceso, las estrategias se enfocaron en que las y los estudiantes puedan experimentar y reflexionar las instancias de mostración coral. Aquí es donde esta figura de actuación grupal, personaje o cuerpo colectivo, canaliza el sentimiento de comunidad, presente desde el teatro griego, e interviene en la escena a partir de reflexiones y/o comentarios, hasta llegar incluso a constituirse como cuerpo protagonista del acontecimiento.

Para ello, en primer lugar, se propusieron estrategias de circulación y organización corporales espaciales para experimentar las relaciones existentes entre estos cuerpos colectivos y el espacio escénico. Las actividades implicaron distribuciones y desplazamientos que, aunque azarosos, fueron orientados a ser configurativos de la escena, elaborando diversidad de formas geométricas, explorando posibilidades de frontalidad y lateralidad, poniendo en tensión el equilibrio del escenario, pero siempre desde la consciencia del punto de referencia que propone el público. Posteriormente se dio paso a que dichas experiencias improvisadas de morfogénesis comiencen a ser pautadas y preparadas como propuestas escénicas, desde programas descriptivos o narrativos que compongan escenas incipientes para ser presentadas. Al final, con mayor dominio de las formas de proceder y una desarrollada consciencia del cuerpo colectivo, se llegó a implementar el coro como “hombre-masa” (García-Ramos Merlo, 2013) o personaje representativo del pueblo, de uso característico en la dramaturgia y la puesta en escena de las vanguardias históricas.

Como instancia final, y dentro de este proceso coral transitado, se inicia con el abordaje de la figura del corifeo, cuyo rol se ha caracterizado por ser mediador entre el coro y los héroes o personajes principales, así como entre el coro y el mismo público. En el trabajo de clase, el corifeo fue incorporado al final como recurso que permitió alternar entre grupo e individuo, donde de forma espontánea o por decisión intrínseca del cuerpo colectivo un sujeto sobresalía o, incluso, era expulsado del coro para liderar o guiar, desarrollar los programas narrativos y descriptivos de la escena, facilitar transiciones o sostener tensiones propias de la escena. Así, y luego de todo un proceso centrado en lo colectivo, la figura del corifeo se consolidó como un nexo dentro de la escena que renueva la tensión entre el grupo y la singularidad, a la vez que amplía las posibilidades expresivas del coro y promueve novedosas problemáticas actorales.

Conclusiones

El trayecto recorrido en clases implicó iniciar con ejercicios, entrenamientos y dinámicas que se concebían desde la noción de actuación conjunta, es decir, como resultado de un cúmulo de individuos en una proximidad espacial, logrando aumentar la autopercepción y adquisición de recursos relacionados con la comunicación, la sincronización y la empatía. Esta experiencia permitió a las y los estudiantes dar valor a la percepción y sensibilidad, así como a la adaptabilidad como elementos esenciales en la construcción de lo grupal.

A partir de los logros individuales que aportaban a la coralidad, se comenzó a trascender lo individual en pos de un nuevo cuerpo colectivo, que como lo concibe Lecoq: “tiene un centro de gravedad, unas extremidades, una respiración. Es una especie de célula que puede adoptar diferentes formas según la situación en la que se encuentre” (1997, p. 192). El proceso permitió que los estudiantes vivencien el coro como dinámica homogénea, pero también flexible, donde la alternancia entre masa y fragmento aportó dinámicas productoras de sentido.

El recorrido académico dejó múltiples posibilidades de exploración del coro que van más allá de su tradición histórica. Su implementación en la formación actoral universitaria dio cuenta de su potencial vigencia como herramienta destinada al entrenamiento, la composición y la creación escénica; así como reflexiones en torno a la actuación como un fenómeno colectivo, y el profundo vínculo entre las corporalidades y el espacio como elementos constitutivos para la construcción del sentido dramático. En palabras de Lecoq:

Para los alumnos, la gran experiencia de la tragedia es el descubrimiento del vínculo. Descubren lo que verdaderamente significa “estar unidos”, a la vez todos ellos unos con otros y con un espacio. Hablar a través de la boca de los otros con la voz común del coro, es estar completamente anclado en la realidad del personaje y, al mismo tiempo, experimentar una sensación que trasciende al ser humano (2011, p.188).

Referencia bibliográfica

- García-Ramos Merlo, J. (2014). El coro en la renovación teatral de Cipriano Rivas Cherif. *Revista Signa*, 23, 443-469. UNED.
- Lecoq, J. (1997). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona, España. Alba Editorial.
- Pavis, P. (2015). *Diccionario del Teatro*. Barcelona, Editorial Paidós Comunicación.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente* (C. Palmeiro, M. Cabrera, & D. Kraus, Trads.). Tinta Limón.
- Rolnik, S., y Bardet, M. (2018, mayo 8). *¿Cómo hacemos un cuerpo?* Entrevista con Suely Rolnik. Lobo Suelto. <https://lobosuelto.com/como-hacernos-un-cuerpo-entrevista-con-suely-rolnik-marie-bardet/>

Valenzuela, J. L. (2000). *Antropología teatral y acciones físicas. Notas para un entrenamiento del actor*. Buenos Aires, Argentina. Editorial del Instituto Nacional del Teatro.

Habilitar el pensamiento poético en el proceso educativo. Mapas trazados por Gianni Rodari y Alessandro Baricco

Liliana Scalia
Universidad Nacional de San Juan
Departamento de Letras

"Si dispusiéramos de una Fantástica,
como disponemos de una Lógica,
se habría descubierto el arte de inventar".

Novalis (1772-1801), *Frammenti (Fragmentos)*
citado en Rodari (1883) *Gramática de la fantasía*

Punto cero: reconocimiento del terreno y visualización del destino

En el presente trabajo nos proponemos investigar las propuestas de dos referentes de la cultura italiana: Gianni Rodari (1920-1980) y Alessandro Baricco (1958), quienes han realizado aportes teóricos y prácticos para habilitar el pensamiento poético en el proceso educativo.

Cada uno, según su contexto, propone un recorrido sacudiendo lógicas de pensamiento, estructuras curriculares y ritos pedagógicos que sostienen el entramado anquilosado de muchas prácticas educativas actuales que, si bien trabajan sobre la Literatura, la rodean, pero no la habilitan. O, en el peor de los casos, la esclavizan subordinándola a contenidos de otras áreas curriculares, descuidando así los aspectos necesarios para que se garantice el pacto de lectura y escritura singular que requiere el texto artístico.

El objetivo de la investigación consiste en abordar las propuestas de Rodari y Baricco como dos posibles mapas trazados que persiguen el desarrollo de la experiencia estética, la cual requiere de un tipo de pensamiento poético que se diferencia del pensamiento lógico o racional.

Criterios para analizar los mapas y decidir el recorrido

Desde un enfoque teórico-metodológico interdisciplinario basado en la literatura comparada y los estudios culturales, nos proponemos analizar cómo las obras y acciones de estos referentes reflejan y configuran valores, tradiciones y prácticas educativas en Italia de la segunda mitad del siglo XX y principios del siglo XXI, y cómo estas pueden ser puestas en diálogo con nuestro contexto educativo. Esta perspectiva comparatista ha permitido visualizar la complementariedad entre ambas propuestas y, además, la relación con prácticas y talleres creativos que marcan un rumbo para seguir abriendo caminos que habiliten la experiencia estética.

Este enfoque pone en cuestión las lógicas de pensamiento, las estructuras curriculares y los rituales pedagógicos que aún sustentan muchas de las prácticas educativas actuales caracterizadas por rodear el hecho artístico, sin permitir su plena expresión. Penosamente, es muy común que se use la Literatura como un instrumento para otros fines o para subordinarla a contenidos de áreas como Lengua, Psicología, Sociología, Historia o Teoría Literaria, sin considerar los aspectos que tienen que ver con la construcción de sentidos divergentes y subjetivos, inherentes al pacto de lectura y escritura literaria.

Caminos que se bifurcan

Para comprender la importancia y pertinencia de sus propuestas es necesario, en primer lugar, distinguir el pensamiento poético del racional.

Con este propósito es oportuno acercarnos a los planteos de Freud, Teresa Colomer y Liliana Bodoc quienes, desde el Psicoanálisis, la Didáctica y la producción literaria respectivamente, aportan su explicación para lograr el reconocimiento de ambos tipos de pensamientos.

Según Freud (1907), entendemos por Fantasía el proceso de creación poética o estética que encuentra sus primeras huellas en el juego del niño, ya que compara al pequeño que juega con el poeta, en tanto crean un mundo de fantasía que invisten con grandes montos de afecto y que oponen a la realidad efectiva. En esta línea, afirma que la actividad de fantasear sustituye en el adulto al juego infantil. Sostiene que, mientras el niño no oculta sus juegos, el adulto se avergüenza de sus fantasías y las esconde de los otros, considerándolas como sus intimidades más personales, lo cual hace más difícil tomar conocimiento de las mismas y esto no permite su desarrollo emocional ni psíquico. Por esta razón, la posibilidad de desarrollar la Fantasía y potenciar vías para canalizarla a través de lenguajes diversos, fundamenta la necesidad urgente de otorgarle lugar a lo artístico en la vida.

Teresa Colomer (2005), docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Barcelona, propone la importancia de la literatura en las escuelas porque permite alcanzar el poder de la palabra y la representación de uno mismo y de su realidad. Sostiene que la literatura produce una representación de lo exterior desde una mirada interior y lo hace a través de un trabajo con el lenguaje asociado al pensamiento. En este sentido también compara la literatura con el juego en la medida en que ambos crean una especie de tercera área entre el interior y el exterior, la cual se convierte en un lugar de experimentación, de simbolización de saberes culturales, sociales, religiosos, éticos afectivos y emotivos, sin riesgos. Es un lugar de ensayos. A través del encuentro con la experiencia artística se descubre que el lenguaje tiene reglas para representar el mundo y la percepción emotiva del mismo, pero estas reglas pueden cambiarse, reciclarse, invertirse, intercalarse... estimulando de este modo un pensamiento y una emotividad alternativa.

Liliana Bodoc (2012), por su parte, plantea que el pensamiento poético y el racional se diferencian en sus formas de aproximarse al mundo. El pensamiento racional se enfoca en la lógica, la claridad y el orden, buscando explicaciones precisas y estructuradas. En cambio, el pensamiento poético se caracteriza por su apertura a la ambigüedad, la emoción y la imaginación, buscando conexiones más profundas y subjetivas que trascienden lo puramente lógico. Así, mientras el pensamiento racional analiza y clasifica, el poético crea y sugiere nuevas perspectivas. En una charla TED, que luego es parte del material de su libro póstumo *La literatura en los tiempos del oprobio* (2024), explica claramente cómo concebía esta diferencia:

La palabra poética es una palabra que dice lo que no dice, que dice mucho más allá, mucho más adentro. Es la palabra que derriba muros y que llega hasta el final del sentido. Y, sin embargo, como extrañamente a veces está en el cajón de los repasadores, ¿no?, en el patio de atrás, no parece tan seria. El pensamiento poético no parece tan serio como el pensamiento racional. Cosa de tías solteronas, cosa de locos, cosa de enamorados, cosa de adolescentes. Y, sin embargo –digo yo que creo fervientemente–, el pensamiento poético y la palabra poética nos sirven para conocer de una manera absolutamente insustituibles.

Lamentablemente, en nuestra cultura, existe un proceso de ocultamiento sostenido y potenciado por los sistemas educativos que ubican al pensamiento lógico como el objetivo central de la educación del niño hasta su desarrollo adulto. Teniendo en cuenta este objetivo racionalista se puede reconocer cómo se va perdiendo el lugar que se le da al juego y a la expresión artística en los espacios curriculares a medida que se avanza en el trayecto educativo. En el nivel inicial, al que los niños y niñas suelen asistir felices, la pedagogía y la didáctica se centra más en la construcción de un ambiente que estimula la imaginación creativa: se canta, se leen cuentos, se juega con los materiales, se construye con libertades... Sin embargo, el ingreso a la educación primaria reacomoda las prácticas y propuestas hacia el lado opuesto, replegando paulatinamente el ámbito de la educación artística a una “zona de borde” (al decir de Gerbaudo, 2009: quien llama zona de borde a los espacios de intersección que se crean en los límites de las disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna)

Además, si seguimos recorriendo el trayecto educativo, la escuela secundaria diversifica en disciplinas cada vez más específicas la educación científica (es decir, el pensamiento racional, el cual implica la lectura y escritura de géneros textuales no artísticos) y, en ese camino, aparecen, cada tanto, a modo de “descansos” o “juegos” los espacios artísticos: teatro, plástica, música. (Situación por cierto bastante utópica porque está supeditada muchas veces a la formación comprometidamente artística del profesor/a.)

Por lo tanto, podemos sostener que el desarrollo del pensamiento poético/creativo (propio del Arte) posee un lugar subalterno al lógico racional. Y este lugar de margen o borde

es aún demasiado optimista si pensamos en la enseñanza de la Literatura, que incluso comparte el espacio curricular con Lengua (Lengua y Literatura) y esto hace que muchas prácticas metodológicas la subordinen o instrumentalicen desvaneciendo su auténtica intención.

Esta mutilación de la educación artística en general, y de la Literatura en particular, parece ignorar lo que plantea la Teoría de la Estructura del Intelecto de Guilford (1977), según la cual la creatividad es una cualidad independiente del coeficiente intelectual, que requiere ser estimulada. Poseer la capacidad creativa no garantiza una conducta creativa; simplemente implica contar con un potencial creativo.

Desde esta perspectiva teórica, la creatividad propia del pensamiento artístico es susceptible de ser educada. Según Laime (2005) las habilidades creativas se pueden desarrollar en un marco formal, a través de una pedagogía que sepa activarlas, utilizando procedimientos no convencionales que atiendan al ambiente, al proceso y al producto creativo. En este sentido, consideramos que las propuestas de Rodari y de Baricco son referentes de dichas prácticas de activación; el primero, desde un trabajo en las aulas y, el segundo, completando este mismo propósito con un encuadre institucional más amplio que lo permita y estimule.

Mapa 1

Gianni Rodari: habilitar la fantasía en el aula

En primer lugar, comenzaremos por Gianni Rodari, quien es conocido por sus contribuciones para el desarrollo de la fantasía desde la niñez. Su propósito consiste en favorecer el tránsito de la cognición hacia la creación. Este planteo lo realiza especialmente en su obra *Gramática de la fantasía* (1973). En este, su libro central, sostiene que el rol del docente debe ser el de un promotor de la creatividad a través de una didáctica específica de enseñanza artística –en este caso de la Literatura - que promueva ciertas condiciones de aprendizaje singulares, a través del uso de una metodología característica y de un sistema de evaluación propios. Básicamente su propuesta consiste en la implementación de talleres de escritura creativa que generen un ambiente para habilitar la “fantasía” a través de consignas sugerentes que invitan al desarrollo de la “creatividad” entendida esta como sinónimo de “pensamiento disidente”, es decir de “rompimiento de esquemas” (p. 150).

Gianni Rodari construyó una fábrica de inventar historias y las clasificó en 42 técnicas, las cuales se basan, en general, en el planteamiento de situaciones que permitan desplegar la imaginación hacia posibilidades que rompan la relación causa-consecuencia tradicional. Trabaja la palabra como un elemento que puede ser asociado con aquello inesperado para el pensamiento lógico, creando extrañamiento, asombro, pensamiento divergente, produciendo algo nuevo. Disloca la morfología, la sintaxis y la semántica de los

léxicos para hacerles decir otra cosa, para renombrar el mundo. Es interesante analizar cómo en la presentación de cada técnica explicita los saberes gramaticales, teóricos literarios, culturales e ideológicos que se ponen en juego para hacer del lenguaje un material de producción y no de reproducción. Si bien no desconoce los saberes teóricos, los pone al servicio de la imaginación.

Sus técnicas más sugerentes son la construcción de *binomios fantásticos* (unión de palabras que no compartan el campo semántico, por ejemplo: piedra - elefante); la *construcción de neologismos* colocando prefijos arbitrarios, por ejemplo: hiperlápiz, invegetal, antropogaláctico, el *convite de ensalada de fábulas* proponiendo la intertextualidad o el entrecruzamiento de roles actanciales, la *hipótesis fantástica* cuya técnica es simplísima y potente a la vez. Su fórmula es la de la pregunta: “¿Qué pasaría si...?” Una, al azar, sujetos y predicados: ¿Qué pasaría si un día me levanto convertido en un insecto? ¿Qué pasaría si San Juan estuviera rodeada de mar? ¿Qué pasaría si abro la puerta y el mundo ha desaparecido?

Casi al final de su libro Rodari nos dice, a modo de advertencia que:

“esta Gramática de la Fantasía, no es ni una teoría de la imaginación infantil ni un libro de recetas, sino una propuesta (...) que insiste en la necesidad de enriquecer de estímulos el ambiente en que el niño se desenvuelve (casa, escuela, etc.)” (p 149)

En síntesis, podemos decir que el mapa trazado por Gianni Rodari consiste en crear, a través de propuestas de escritura creativa, un ambiente áulico lleno de estímulos que desplieguen el pensamiento creativo y el descubrimiento de que (parafraseando su conclusión): la palabra es un poder y que hay a través de ella un valor de liberación.

El docente se convierte entonces en un promotor de la habilitación de la Literatura, del desarrollo de la Fantasía; no la explica, sino que la habilita, permite que se experimente el extrañamiento para volver desde ahí a leer el mundo.

Si bien las consignas se basan en lecturas literarias previas, fundamentalmente pone el foco en la escritura creativa atendiendo a la necesidad de satisfacer la capacidad y el hambre de ficción que poseen los alumnos.

Los aportes de Rodari fueron fundamentales en la educación artística de las infancias en Italia, por suerte su influencia trascendió espacio y destinatarios, y en Argentina es referente de grandes escritores y docentes como María Elena Walsh, Graciela Montes, Iris Rivera, Laura Devetach, María Teresa Andruetto, Luis Pescetti, Gustavo Roldán, Lilia Lardone, Gloria Pampillo, Carola Hermida, Elena Stapich, Mila Cañón¹³⁷ - entre muchas otras grandes maestras – quienes promovieron y promueven talleres de escritura creativa y de

¹³⁷ Ver referencias bibliográficas

lectura literaria en la escuela primaria y secundaria procurando garantizar la experiencia estética en la educación de nuestros niños y jóvenes.

En sus propuestas (textos literarios o textos de didáctica), aunque el foco está puesto en la escritura creativa, profundizan el hecho de que las prácticas que habilitan la escritura van de la mano de la lectura literaria. Graciela Montes, en *La gran ocasión* (2007), lo explicita cuando afirma que:

Leer y escribir van siempre juntos. Por eso resulta tanto más sencillo ponerse a escribir cuando uno 'tiene algo para decir', ha atrapado alguna significación, por así decir...Y, viceversa, resulta tanto más sencillo ponerse a leer cuando lo que uno lee "le dice algo", es decir, de alguna forma, podría eventualmente, haber sido escrito por uno... (p.13)

De esta manera, se plantea que la lectura y la escritura son dos caras de la misma moneda y se entiende que ambas forman parte de la materia prima a trabajar en el aula para permitir que la Literatura y el pensamiento poético fluyan desde los textos ajenos hacia el propio, ya que de este modo se dará como resultado la producción escrita.

Por otro lado, en su texto, Montes, señala vehementemente que la escuela es la gran oportunidad para rescatar y potenciar el pensamiento poético tan propio de la niñez, que se va perdiendo con el andar acompasado que supone la adultez (Skliar, 2011)

Es importante señalar que las propuestas de estas/os referentes argentinas/os poseen la marca de Rodari, pero incluso la superan y contextualizan.

Es precisamente en este punto donde comenzó la investigación que da origen a este trabajo. La identificación de patrones comunes que facilitaban la creación o adaptación de un ambiente creativo en las propuestas editoriales para la promoción de talleres, así como en las características estilísticas y poéticas de autores de literatura infantil, nos impulsó a explorar las relaciones comparativas con las propuestas de Rodari, con el fin de profundizar en sus potencialidades.

Un capítulo aparte en esta investigación lo amerita Mario Tobelem, Maite Alvarado, Gloria Pampillo (1994) y todo el grupo Grafein a partir de los años 70, quienes en el ámbito universitario también implementaron un enfoque metodológico y teórico con muchos puntos de coincidencia con el de Rodari. Por supuesto que también el lugar de estas prácticas fue de borde y, como sostiene Bas, A y Colussi, R (2024), es curioso que se curriculariza esta metodología en la carrera de Comunicación Social y no de Letras, para la que sólo se consideraban actividades de extensión. Lugar que aún hoy persiste ya que la asociación con el juego y la creatividad no se lleva del todo bien con los géneros académicos. Sin embargo, ... ¿no es fundamental que esto acontezca en un Profesorado de Letras? Cuestionamiento abierto

Cabe aclarar que el enfoque comparatista asumido es una metodología de abordaje de lectura que no se limita a establecer semejanzas y diferencias, ni pretende establecer una

lista de deudas y autoridades, sino que tiene la finalidad de interpretar cuestiones más generales de las cuales los textos son manifestaciones concretas. (Franco Carvalhal, 1996) Continuar la profundización de esta investigación tiene la intención de enriquecer los argumentos que comprueben la necesaria vigencia de la implementación de didácticas y metodologías que habiliten la Literatura y el pensamiento poético en las aulas desde el nivel inicial hasta los profesorados universitarios o de nivel superior de Letras.

Mapa 2

Alessandro Baricco: habilitar institucionalmente el pensamiento creativo

En este punto del análisis, podemos reflexionar sobre si la liberación de la Literatura dentro del aula garantiza su verdadero rescate, o si su destino también depende de las reglas que rigen la institución educativa en la que se inserta.

Para acercarnos a una respuesta o alternativa al respecto, se asuma aquí la propuesta de Alessandro Baricco (1958), conocido filósofo, pianista, periodista y novelista contemporáneo, que muestra su preocupación por recuperar en la sociedad actual un espacio para la narración ficcional. Son numerosas, por ejemplo, sus acciones culturales de recuperación y divulgación - editorial, escénica y mediática - de textos clásicos. Cabe destacar que el adjetivo de contemporáneo que lo presenta hace referencia a nuestra cultura tecnológica -digital actual que él mismo se encarga de caracterizar con el término de mutación.

Dicho concepto es desarrollado por Alessandro Baricco en *Los bárbaros* y *The Game* y con él se refiere a un cambio profundo en las formas de pensar, consumir y vivir en la cultura contemporánea, impulsado por la transformación tecnológica y la globalización.

En *Los bárbaros* (2006), Baricco describe este cambio como una mutación cultural que no debe ser vista como un proceso de decadencia, sino como una transición a nuevas formas de experiencia y significado.

En *The Game* (2018), amplía esta idea, sugiriendo que vivimos en un nuevo juego tecnológico que redefine la realidad. Este juego se caracteriza por la interactividad, la fragmentación de la información y una nueva forma de experimentar el tiempo y el espacio. Para el autor, esta situación no es ni buena ni mala; es simplemente una nueva forma de habitar el mundo que debemos entender para participar en ella.

Ambos libros presentan entonces la mutación como un fenómeno inevitable, donde la humanidad está adoptando nuevas herramientas cognitivas y tecnológicas para enfrentar el mundo contemporáneo.

En el cruce entre el mundo mutado por la tecnología, la realidad vista como un nuevo tablero de juego y el rescate de la fantasía narrativa, Baricco construye uno de sus mayores

aportes: la creación de la Escuela Holden, la cual consiste en una escuela de narrativa fundada en 1994 en Turín, Italia.

El nombre de la escuela está inspirado en Holden Caulfield, el protagonista de *El guardián entre el centeno* de J.D. Salinger. (de 1951) El personaje de esta novela es un estudiante de diecisiete años que se siente incomprendido y está permanentemente insatisfecho. Se transforma en el símbolo de la insubordinación intelectual, de la rebelión, de la innovación y la frescura que caracterizan la Escuela que lleva su nombre. Cuando esta institución nace toma su nombre porque debía ser un lugar donde él se habría sentido a gusto, se habría sentido en su casa y de aquí no lo habrían expulsado como sucede en la novela. Esta escuela nace con esta vocación: recibir a los incomprendidos, a los que están al borde de la insubordinación, para recibir a los creativos.

La Escuela Holden se enfoca en la enseñanza de la narrativa en todas sus formas: literatura, cine, televisión, teatro, periodismo, videojuegos, y cualquier otro medio que implique contar historias.

A diferencia de las escuelas de escritura creativa más tradicionales, la Holden promueve un enfoque interdisciplinario y experimental. En lugar de centrarse exclusivamente en la técnica literaria, busca explorar el potencial de la narrativa para comunicar ideas, emociones y valores en diversos contextos y con diferentes lenguajes.

El mundo del siglo XXI ha mutado y los nuevos lenguajes permiten contar historias heterosemióticas, combinando y potenciando diversas artes. Conocedor de los nuevos desafíos, el propósito de la Holden persigue un itinerario interdisciplinario y sin estructuras curriculares preestablecidas.

El programa de la escuela, destinada fundamentalmente a niños y jóvenes, (incluye educación no formal y formal universitaria). Se presenta como una red de línea de colectivo o de subte. El alumno decide cómo combinar las paradas en función de cómo quiere contar su historia.

Toda su propuesta es un estímulo creativo. Aquí no se trata sólo de consignas áulicas mediadas por un docente creador de ambientes y estímulos creadores, sino que toda la propuesta institucional (programa, edificio, exámenes, objetivo, disciplinas) se enfoca en el propósito de habilitar la "Fantástica", el extrañamiento, el pensamiento creativo.

"Se enseña con métodos, principios y reglas que es difícil encontrar en otros lugares", expresa su Director Didáctico, Martino Gozzi, en una entrevista publicada en la revista Praxis educativa (2018, p.84), donde también explica, sólo a modo de ejemplo disruptivo, el diseño del programa curricular armado como una línea de subte en la cual el estudiante puede elegir su recorrido.

La creatividad, entendida como ruptura de lo establecido, es coherente hasta en el postulado de las disciplinas que organizan el programa, estas son: ARMONÍA: cómo combinar

correctamente las cosas; DISEÑO MENTAL: cómo estructurar los pensamientos y la realidad; FIGURAS: cómo unir puntos aparentemente remotos; INESTABILIDAD: cómo moverse en el mundo mutando forma; INTENSIDAD: cómo producir, transmitir y liberar energía; LENGUAJES: cómo sobrevivir en mundos lingüísticos ajenos; SECUENCIAS: cómo mapear una mutación en el tiempo.¹³⁸

Si bien el propósito de este trabajo no incluye describir y analizar la propuesta de la escuela con exhaustividad, lo que nos proponemos es señalar la existencia de un referente que muestra formas más radicales para organizar una institución educativa.

A través de los años, la Escuela Holden ha incrementado significativamente su matrícula y ha alcanzado acreditaciones de nivel universitario. Actualmente cuenta con una réplica en España y su propuesta se afianza cada vez más, respondiendo al nuevo escenario del siglo en el que vivimos.

Promoción de renovados recorridos

Los mapas trazados por Rodari, desde la tarea concreta de las consignas en el ámbito áulico, y por Baricco, desde una propuesta institucional totalmente disidente, rompiendo esquemas, nos interrogan acerca de las metodologías oportunas y necesarias para generar ambientes, garantizar procesos y promover producciones que liberen el pensamiento artístico y habiliten la experiencia estética.

Si comprendiéramos el tesoro que nos aguarda al recorrer esos mapas, no dudaríamos en fomentar un pensamiento creativo y liberador, que recupere la iniciativa, el asombro y el descubrimiento, con el fin de transformar las realidades institucionales y la visión global de la educación en un mundo en constante mutación.

Referencia bibliográfica

- Admin. (2020, 13 septiembre). *Quiénes somos - Scuola Holden*. Scuola Holden. <https://scuolaholden.it/es/quienes-somos/>
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). Talleres de escritura. Con las manos en la masa. Buenos Aires, Argentina: Coquena
- Andruetto, M.T. y Lardone, L (2014) *El taller de literatura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte
- Baricco, A (2006) *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Ed. Anagrama
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Ed. Anagrama

¹³⁸ Programa publicado en la página web de la Escuela Holden.

- Bas, A y Colussi, R (2024) *La marca Grafein en los talleres de escritura*. UNIPE: Editorial Universitaria- Colección Herramientas – Serie Lengua y Literatura. Coordinadora de serie: Paula Labeur
- Bodoc, L (2024). *La Literatura en los tiempos del oprobio*. Letra Sudaca Ediciones
- Cañón, M y Hermida, C. (2012) *La literatura en la escuela primaria*. Ed. Novedades Educativas
- Colomer, Teresa (2005) “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”. En: *Revista de Educación*, número extraordinario. España: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 203-216.
- Devetach, L (1993) *Oficio de palabrera*. Ed. Colihue
- Franco Carvalhal, T. (1996). *Literatura Comparada*. Ed. Corregidor.
- Freud, S (1907). *El creador literario y el fantaseo*. En Obras completas, Tomo IX. Amorrortu.
- García, L. (2017). El oficio del taller literario como dispositivo de escritura creativa. *El Toldo de Astier*, 8 (15), 71-85. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8002/pr.8002.pdf
- Gerbaudo, A. (2009). *Literatura y enseñanza. La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL, pp. 165-194
- Gozzi, M (2018) *Escuela Holden, donde aprender a contar historias*. Entrevista de María Cristina Martínez Praxis Educativa Vol. 22, Nº 3; septiembre-diciembre 2018 - ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934 X (en línea), pp. 83-96
<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220309>
- Guilford. J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires, Paidós.
- Laime, Carolina. (2005) La evaluación de la creatividad. *Revista Liberabit*, No. 11, 35-39.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Rodari, G. (1983) *Gramática de la fantasía*. Editorial Argos Vergara
- Skliar, C. (2011) *Recuperar el tiempo de la infancia*. Parte 1: Mirar la infancia por lo que es.
<https://youtu.be/JTi5OsOqJUc>.
- Skliar, C. Parte 2: Infancia tiempo de intensidad. Recuperado de
<https://youtu.be/CSbnzYbEHOY>
- Stapich, E (coord.). et. alt. (2013) *Textos, tejidos y tras en el taller de lectura y escritura. El piolín y los nudos*. Ed Novedades Educativas
- TEDxYouth. (2012, 16 julio). TEDxJoven@RíodelaPlata - Liliana Bodoc - Mentir para decir la verdad [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qOFyNOYp3MU>
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Práctica Socioeducativa “Cine Comunitario, Praxis, Conocimiento y Territorio”

Carla Grosman
Universidad Nacional de San Juan

Introducción

Este artículo describe mi experiencia diseñando, conduciendo y evaluando un proyecto de Práctica Socioeducativa en Cine Comunitario realizado desde la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan entre Julio y Diciembre 2024. Dicho proyecto puso en acción una semio-praxis que es producto de una década de observaciones sobre las dinámicas de producción y circulación del cine comunitario argentino, en combinación con diversas experiencias docentes en el campo de la epistemología y los medios audiovisuales. A los fines de este relato voy a destacar algunas certezas desde las que partí luego de haber explorado profundamente a el campo epistemológico y pragmático del cine comunitario. La primera fue reconocer al cine comunitario como un dispositivo de aquello que Catherine Walsh (2013) denomina la Pedagogía Decolonial (2025, 2021). La segunda fue entender la importancia de la cooperación entre facilitadores audiovisuales y activismo territorial en discursos tales como la comunicación resiliente y la apropiación tecnológica (2025, 2023, 2019). La tercera fue concebir que existe la posibilidad de construir una semio-praxis en la cual la institución universitaria legitime el discurso del cine comunitario y viceversa coincidiendo en un *telos* asociado al cambio social a partir de la fronterización crítica de saberes y el poder performativo del arte (2025, 2020, 2018).

Siguiendo estas observaciones la perspectiva fundacional de estas PSE rescata la importancia de la cooperación en redes y de la distribución multisectorial del trabajo para consolidar un telos decolonial. Esto es, reconocer que tal intención se enraíza en dinámicas intersubjetivas y relaciones cuerpo-políticas que conforman un territorio sobre la ética de lo colectivo. En este marco, la educación, especialmente en su expresión de educación artística no formal, se convierte en el intercambio poderoso hacia la consolidación de políticas de identidad y de las expresiones de reivindicación social. Se sigue que las producciones artísticas en contextos de creatividad colectiva y activismo político son herramientas para visibilizar la vida de aquellos que han sido excluidos por discursos de reproducción de la Colonialidad del Poder (Anibal Quijano, 2000), los que se identifican como Colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007), Colonialidad del saber (Castro-Gómez, 2000) y Colonialidad del ver (Barriandos, 2011). De allí mi intención de poner a prueba la idea de que el cine comunitario funcione como un dispositivo de la Pedagogía Decolonial (2025). Así surge la propuesta de Practica Socio Educativa Cine comunitario: Prácticas, Conocimiento y Territorio. La descripción de estas, las primeras Practicas Socio Educativas realizadas en la FFHA por

resolución 114/24-CD-FFHA, serán aquí presentadas usando un esquema analítico tripartito observando los siguientes campos: a- Prácticas Sociales en el Espacio Concebido; Cambiando Diseños Paradigmáticos, b- Praxis en el espacio vivido. Experiencia operando el dispositivo; y c- Reverberaciones de la Imagen: El Impacto Extendido desde las Prácticas Socioeducativas.

a- Prácticas Sociales en el Espacio Concebido; Cambiando Diseños Paradigmáticos

Partiendo de mi posición como docente/investigador del Instituto de Expresión Visual Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan, en 2023, diseñé una Práctica Socioeducativa en la cual aplicaría los hallazgos teóricos y observaciones del campo del cine comunitario realizadas durante mi Beca Postdoctoral de Conicet y mis simultaneas investigaciones realizadas para Auckland University of Technology. El proyecto "Cine Comunitario: Praxis, Conocimiento y Territorio" fue un seminario interdisciplinario en formato de Práctica Socioeducativa, cumpliendo un requisito curricular para estudiantes de grado de esta casa de estudios. Su carácter multisectorial, invitando a participar a los sectores populares, asociaciones civiles, agencias de comunicación, oficinas gubernamentales y estudiantes de nuestra y otras facultades de la UNSJ (inclusive de otras organizaciones educativas no universitarias tales como la ENERC cuyo).

La legitimación epistemológica de las mismas como proyecto proveniente del FFHA se basó en intereses compartidos con el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación (Filosofía de la praxis, Pedagogía Decolonial, etc.). El proyecto buscó nuevas posibilidades de autorrepresentación para sectores vulnerables, apoyando estrategias de resiliencia comunitaria. La participación del Instituto de Expresión Visual respaldó el proyecto, con colegas ofreciendo talleres y apoyo logístico. El objetivo fue sensibilizar sobre el cine comunitario como afirmación de identidad popular y vehículo discursivo para la emancipación epistémica. La inclusión de las "Brigadas de Educación" (estudiantes voluntarios en trabajo social territorial) legitimó aún más el proyecto, compartiendo principios de semio-praxis decolonial. Su trabajo en educación no formal y organización comunitaria se alineó con el proyecto. Se acordó trabajar en Villa la Esperanza. El acuerdo de los residentes, a través de las Brigadas, fue crucial, asegurando consentimiento y enfoques éticos. Especialistas audiovisuales como el colectivo Maricarmen Visual (dirigido por Ramón Gómez Mederos) y Cine Sanz (liderado por el director bonaerense Ezequiel Sanz), se unieron como facilitadores de talleres, productores audiovisuales y divulgadores. Se planeó un seminario para estudiantes de grado de la UNSJ sobre cine comunitario y conceptos relacionados. Luego de los encuentros preliminares acordamos que los estudiantes apoyarían en talleres y producción, y producirían ensayos reflexivos) escritos o audiovisuales).

El proyecto buscó incluir otras organizaciones y actores sociales, ampliando el alcance del cine comunitario como territorio de identidad. La propuesta fue bien recibida y presentada al comité asesor académico, con el objetivo general de ofrecer un espacio para reflexionar sobre desigualdades sociales, violencia institucional, apropiación tecnológica, representatividad de minorías, etc. La aprobación del proyecto en 2024 consolidó acuerdos con organismos gubernamentales, como La Municipalidad de Rawson, para garantizar recursos. Sin embargo, este compromiso asumido por el estado se cumplió solo parcialmente.

b- Praxis en el espacio vivido. Experiencia operando el dispositivo

i. Preproducción (finales de julio a finales de agosto de 2024): El objetivo era legitimar el proyecto y obtener apoyo comunitario para ello coordiné seis equipos de trabajo en modalidad híbrida.

El primero manejó las relaciones internas de la Facultad entre Decana, Vicedecano, Secretaria de extensión, Consejo coordinador de Practicas Socio Educativas, Directora del Departamento de Filosofía y Educación, Profesor de cátedra de Epistemología y de Ética y Ciudadanía, Directora del Instituto de Expresión Visual. Este grupo se compuso para concretar la logística y los acuerdos necesarios para garantizar: participación de estudiantes, transporte, seguridad, permisos, visita de conferencistas, divulgación y articulación con el rectorado para llevar a cabo el acuerdo interinstitucional entre la ciudad de Rawson (que se comprometió aporveer refrigerios, baños, gazebo, equipo, transporte de familias de villa la esperanza hasta la sala de exhibición y la sala para la exhibición final. La FFHA proporcionó recursos humanos, transporte diario, una algunos equipos provenientes del Instituto de Expresión visual y certificaciones para los participantes.

El segundo equipo trabajó con profesores de la Facultad para integrar el tema del cine comunitario en sus asignaturas, validando las posibilidades que los resultados de los estudiantes que participaran llevarían nuevamente al aula. Se realizaron sesiones introductorias en clases de "Psicología de Grupos e Instituciones" y de "Epistemología" y de "Ética y Ciudadanía" y los profesores de estas materias continuaron conversaciones con los estudiantes ampliando aspectos de aplicabilidad de contenidos propios.

El tercer equipo, fue integrado por miembros del Instituto de Expresión Visual, quienes prepararon la plataforma virtual (para interactuar con los estudiantes en todo el proceso desde la inscripción hasta la certificación final). Los miembros del grupo también trabajaron en la campaña de divulgación de las PSE con videos y entrevistas en canales universitarios y radios nacionales. La agencia Owl Digital colaboró con logos, comunicación en redes y videos diarios.

El cuarto equipo interactuó con los estudiantes inscritos a través de emails, WhatsApp y Google Classroom, proporcionando protocolos, horarios, material bibliográfico y reuniones

virtuales con las Brigadas de Educación y los directores invitados. Proveyó además material filmográfico y clases grabadas sobre cine comunitario y temas que en este curso le son afines como la pedagogía decolonial, la apropiación tecnológica, la comunicación resiliente y los problemas de representación del Otro.

El quinto equipo, agrupó a los directores de cine comunitario, y colaboradores del IEV abocados a la producción. En este grupo se planificó la producción audiovisual, recursos técnicos (cámaras, iluminación, edición) y dinámicas sociales en el territorio. Se visitó la ubicación y se interactuó con los residentes y las Brigadas. Se firmaron autorizaciones de uso de imagen y acuerdos de colaboración.

El sexto equipo reunió a los facilitadores de talleres, para diseñar conjuntamente los criterios que articulen las actividades educativas en el territorio: así resultaron 4 talleres que consideramos esenciales: el de conceptos audiovisuales básicos (coordinado por Ramón Gómez Mederos), el de lenguaje corporal (coordinado por Ada Valdés); el de desarrollo de *storyboard* (Coordinado por Sonia Parisi); y finalmente, el de escritura de guion y actuación frente a la cámara (coordinado por Ezequiel Sanz).

ii. Producción (finales de agosto al 10 de septiembre). El objetivo era implementar la propuesta y estrategias, creando un espacio de aprendizaje recíproco. Se realizaron cuatro sesiones de día completo en Villa La Esperanza, con talleres y rodaje de un cortometraje. Los talleres (técnica audiovisual, expresión corporal, actuación, sonido, guion, *storyboard*) se realizaron en grupos pequeños y simultáneos. Se filmó un backstage con entrevistas y escenas del trabajo diario (realizado a partir de la colección de material audiovisual grabado por estudiantes y los niños residentes de la villa La Esperanza). Durante los talleres se creó un ambiente heterogéneo con representantes de cada grupo para poner en práctica las relaciones intersubjetivas en un acercamiento de crítico fronterizo desde el cual surge la práctica del cine comunitario. Rápidamente daré cuenta de estas subjetividades y saberes entrelazados por grupos:

Comunidad de vecinos de "La Esperanza": El asentamiento comprende 20 casas precarias sin servicios básicos y espacios comunes sucios e inseguros. Los residentes son parejas jóvenes con niños viviendo de la economía informal. Está asentado en tierras fiscales que recientemente han pasado por un proceso de gentrificación. Barrios privados, Clubes de vacaciones y campos de golf rodean la villa que ha quedado como el único espacio sin negociar por parte del gobierno. Pese a las pobres condiciones de vida los niños de estas familias no revelan las tradicionales consecuencias que conllevan estas circunstancias (prostitución infantil, drogadicción, abandono escolar, delincuencia juvenil) Puede que la presencia semanal de las Brigadas de Educación haya mitigado en estos 4 años los conflictos sociales. Se trabajó en un área techada de caña. La participación adulta fue limitada, posiblemente por timidez o desconfianza. Participaron 20 niños de 5 a 14 años, quienes

mostraron afecto y respeto. Un par de madres colaboraron activamente ayudando con las meriendas, y compartiendo electricidad para enchufar nuestros equipos. Los baños químicos se colocaron en una de sus casas para mayor seguridad.

Los Estudiantes: El programa estaba abierto a estudiantes de diversas facultades y universidades, consolidando un grupo interdisciplinario que incluía estudiantes de Educación, Filosofía, Teatro, Diseño, Comunicación y la ENERC Cuyo. Debido a las condiciones del territorio y el presupuesto limitado el cupo fue de diez estudiantes, quienes participaron primeramente en clases introductorias presenciales y en sesiones específicas en línea a través de nuestro google classroom para definir roles, los objetivos y los enfoques. Acercarse a la información provista e interactuar con propuestas hasta presentar sus trabajos finales. En el territorio, los estudiantes de Educación (Hugo Guerra y Andrés Martínez), de Filosofía (Agustina Arias y Lucio Roselot) y de Teatro (Florencia Ibáñez) diseñaron estrategias para manejar la dinámica grupal de los niños, utilizando canciones, deportes y dispositivos fotográficos que repartieron entre los niños para que se familiarizaran con el medio visual. Los estudiantes de Diseño (Paula Farias) , Comunicación (Manuel Gimeno) y Artes Audiovisuales (Ruben Cardozo) documentaron el evento, realizaron entrevistas, grabaron imágenes y sonidos de archivo y capturaron el impacto del ejercicio en tiempo real. Los niños tuvieron la oportunidad de trabajar justo a los estudiantes en equipos interdisciplinarios, aprendiendo los rudimentos del lenguaje audiovisual y de la actuación así como también a experimentar el uso de micrófonos, equipos de sonido y cámaras profesionales. También exploraron la creación de sonidos con elementos naturales, la improvisación y las contribuciones al guion.

Los estudiantes demostraron gran empatía y proactividad. Ante la falta de refrigerios prometidos por La Municipalidad, los estudiantes organizaron colectas para llevar leche, cacao y productos de panadería. A pesar de sus bajos ingresos, mantuvieron estas contribuciones durante los cuatro días. Los estudiantes tomaron notas críticas sobre las deficiencias del compromiso municipal y la gestión del proyecto con el objetivo de mejorar futuras ediciones. Su descontento los llevó a proponer mejoras y a utilizar sus observaciones para sus ensayos críticos y producciones audiovisuales finales. Su doble rol, interactuando con los niños y tomando notas de observación, les permitió detectar situaciones alarmantes en la comunidad, que se convirtieron en la base para el guion del cortometraje. Los estudiantes también trabajaron fuera del horario en el territorio, editando grabaciones diarias y produciendo montajes de fotos con poemas que reflejaban el impacto emocional del proyecto.

Las Brigadas Educativas: Debido a las limitaciones de transporte y espacio, los miembros de las Brigadas se turnaron para acompañar las prácticas socioeducativas, con cuatro miembros presentes cada día. Su presencia fue crucial, ya que tenían una conexión

de cinco años con la comunidad de La Esperanza. Las Brigadas organizaron mesas portátiles y materiales de arte, conocían a todos los niños y sus familias, y manejaron la comunicación con los padres, desde los permisos de participación, el acceso a la electricidad, la prespecialidad de los niños, hasta su transporte desde el barrio hasta el teatro y retorno. No participaron directamente en la tutoría de los talleres, pero su presencia aseguró a los niños y padres, la validez de la actividad. Muchos miembros de las Brigadas también eran estudiantes inscriptos en las PSE, por lo que la certificación del programa les benefició en sus carreras.

Esta familiaridad tuvo algunos rasgos inconvenientes, la agrupación no consideró necesario consultar acerca de la pertinencia de realizar una campaña de divulgación paralela en redes sociales. Incluso invitaron a su líder político para una nota de televisión, sin consultar al resto del equipo de conducción de las PSE. Sin embargo, como nosotros estábamos trabajando en un territorio consolidado por su organización social, y de lo que se trataba era de llevar a cabo un proceso de creación que promueva las prácticas colectivas de esta comunidad, no objetamos su decisión de realizar comunicaciones independientes, entendimos que el objetivo era siempre compartido. En futuro creo que este es un punto a conversar y consensuar.

Los directores invitados: Ramón Gómez Mederos, director del colectivo audiovisual Maricarmen Visual, lideró el taller audiovisual en el territorio. Bajo su tutela, los niños operaron la cámara, monitorearon el sonido y aprendieron sobre iluminación y movimientos de cámara. Formó un equipo con los niños mayores para filmar escenas de la vida cotidiana en el asentamiento, que se incluyeron en el cortometraje. Compartió roles de dirección con el otro director invitado y los niños asistentes. El director contribuyó con la mayor parte de los equipos de filmación.

Ezequiel Sanz, director de cine comunitario de una ciudad de Henderson (Buenos Aires, provincia) dirigió talleres de actuación frente a la cámara, animando a los niños a improvisar sobre conflictos cotidianos. Utilizó estos diálogos para desarrollar elementos del guion conjuntamente con los niños. En un taller posterior, trabajó en la escritura del guion, incorporando los diálogos improvisados y las situaciones detectadas por los estudiantes, que reflejaban los problemas reales de la comunidad. Fue aquí donde surgió la trama principal, que se elevó a un nivel metafórico en el cortometraje.

Miembros del Instituto de Expresión Visual: aquí se reconoce el trabajo de los colegas del IEV, dos de los cuales fueron tutores de talleres y tres que apoyaron la logística de las PSE. Ada Valdez, profesora de danza contemporánea y coreógrafa, colaboró con un taller de lenguaje corporal, enfocándose en la conciencia de los movimientos corporales y su impacto en el espacio. Sonia Parisi, pintora y profesora, desarrolló un programa para integrar las oportunidades de aprendizaje de las prácticas en la expresión visual de los niños. Les pidió

crear bocetos tipo caricatura de la historia escrita en el taller de narrativa, aplicando conceptos de composición de imagen aprendidos en el taller de Gómez Mederos. Esto permitió a los niños integrar y aplicar las herramientas narrativas y audiovisuales aprendidas. Los colegas Isabel Rostagno, Gerardo Larreta y Germán Rodríguez, que apoyaron la logística, se turnaron para registrar las actividades diarias y actualizar las redes sociales. También avanzaron en la producción de eventos de postproducción (conferencia con los directores y exhibición de la película). ¹³⁹

La operatividad del Artefacto: Rodando *Más allá del cerro*: La producción de la película de cine comunitario se considera parte de las dinámicas intersubjetivas en juego. El rodaje de un filme colectivo es una excusa para resaltar las relaciones intersubjetivas relevantes, consideradas como intercambio de fronteras de conocimiento. El proyecto funcionó como un artefacto para la práctica de la Pedagogía Decolonial, ejemplificando sus dos etapas principales a través de la creación colectiva de la película. La Pedagogía Decolonial busca descentrar el conocimiento hegemónico y su orden social jerárquico. La primera prioridad epistemológica es derrocar la ego-política del conocimiento, que invisibiliza a los sujetos periféricos. La Pedagogía Decolonial busca recuperar la conciencia de la posición particular de cada sujeto, incitando a la autorreflexión sobre su situación étnica, social, geográfica, de género, ideología, edad e identidad. En la Pedagogía Decolonial, los sujetos son los principales productores de nuevo conocimiento. El cine comunitario, en un esquema de pedagogía decolonial, busca identificar la "ocurrencia" (Kusch, 1974), que emerge cuando el territorio habla a través de las acciones de los habitantes. La ocurrencia se convierte en metáfora en la narrativa de la película.

Asimismo podemos contar este proceso de la ocurrencia fue tangible para todo el equipo cuando, en el primer día de las prácticas, un perro de la comunidad, "El negro", apareció herido por una bala de goma. Los niños explicaron que es común que los perros se acerquen a las "casas de los ricos" y sean baleados. La preocupación por el perro afectó las actividades del día que culminó con todo el equipo (estudiantes, docentes y no docentes) llevando el perro al veterinario y asegurándose de su seguro retorno a su casa. Al día siguiente, los niños decidieron incluir la anécdota en la narrativa de la película.

La película, titulada *Más allá del cerro*, establece una ubicación epistemológica clara del sujeto. Comienza con una voz en off del protagonista infantil, describiendo su vida y la herida del perro. La descripción revela datos situacionales: viven en un espacio aislado, sobreviven en comunidad y consideran a los perros parte de sus familias. El cortometraje sigue a los niños en su búsqueda de un cachorro negro perdido, temiendo que sufra el mismo

¹³⁹ Material ilustrativo para exhibición final:
https://drive.google.com/file/d/1FgYs3LpGobVfomygCqf1wT2_aLxaOGR7/view

destino que "El Negro". La metáfora es densa y se explora a través de las dos etapas de la emancipación epistemológica de la Pedagogía Decolonial.

La primera etapa es la praxis crítica, que busca fomentar el reconocimiento crítico de la propia historia. Walsh (2013) describe esto como "pensar desde", reflexionando sobre la condición histórica propia y la ubicación en la red de poder y conocimiento. El cine comunitario anima a elegir qué contar, revelando conflictos socioculturales y estructuras de poder. En esta etapa se introduce el lenguaje audiovisual como herramienta de comunicación. Los niños, aunque no conscientes de su lugar en las relaciones de poder, lo expresan en sus historias y anécdotas, como el disparo que el perro llamado "El Negro" recibe de un vecino "rico". La metáfora emerge como ocurrencia, con el territorio hablando a través de sus acciones diarias: sus padres que como habitantes de un asentamiento precario dependen de los desechos de los vecinos de clase media (como "el negro" que fue a buscar huesos en los basureros del barrio pudiente. El término "negro", usado para el perro, refleja a nivel metafórico también las connotaciones despectivas que la sociedad local tiene con los habitantes del asentamiento.

Sin embargo, a nivel del lenguaje de la ocurrencia también emergen llamados de identidad positivos, como la colaboración de los niños para encontrar al cachorro. Muestran cuidado, empatía, determinación y esperanza. Expresan un futuro mejor en sus diálogos, y hasta en las canciones que deciden cantar. Otra ocurrencia fue el momento en que Leonel (quien luego es el protagonista) comenzó a cantar la canción "Arrancarmelo" de WOS mientras acompaña al perro herido. Esta escena 'ocurre' en la vida real de la comunidad, y los niños deciden incluirla en el film. Así un montaje paralelo entre Leonel cantando al perro y los niños que han encontrado al cachorro perdido construye junto al tema musical una reflexión que da cuenta de sus experiencias de violencia y exclusión, pero también su resiliencia. Este contrapunto entre lo que queda representado como pasado y presente y ligado por las connotaciones de la letra de la canción, incita a la conciencia de pertenecer a una ecología de significado mayor, la de sobrevivir como comunidad y la de tener memoria colectiva.

La segunda etapa de la pedagogía decolonial que seguimos, es el "pensar con" (Walsh, 2013), es la acción concreta para emancipar las prácticas educativas. El cine comunitario apoya el proceso de encontrar la propia voz, apropiándose de la tecnología y superando los canales de reproducción de poder. Esto implica concientizar sobre el pasado al articular una comunicación audiovisual en una lógica alternativa de producción-circulación, donde las comunidades envueltas en la producción comunitaria son prosumidores. "Pensar con" ocurre a través del proceso de producción-circulación. En la producción, reconocen a los agentes de las Brigadas, los directores de cine comunitario, los estudiantes de Humanidades y los investigadores como su red principal. La creación de conciencia sobre la actividad conjunta es una forma de educación que crea un marco territorial de pertenencia. El área techada de caña, aunque precaria, simboliza un lugar de aprendizaje

donde el "pensar desde" y "el pensar con" ocurre naturalmente. "Pensar con" también se refleja en la etapa de circulación de la película, donde los niños y estudiantes se concientizan del alcance de la experiencia en la transformación de la realidad. Esto se abordará en la sección de Postproducción cuando observemos el evento de exhibición.

iii. Prácticas Discursivas que Representan el Espacio (fines de agosto a fines de Septiembre)

El objetivo de esta etapa era consolidar una serie de productos comunicables para presentar la actividad a la comunidad e interactuar con las instituciones del *status quo*. Se generaron cinco formatos: el cortometraje de ficción, el *backstage* producido por los estudiantes; los materiales de divulgación en redes producidos desde las cuentas de estudiantes, del IEV, desde las Brigadas, y desde las agencias audiovisuales; también se dio lugar a un encuentro presencial con directores de cine comunitario con exhibición pública y debate; y a la exhibición final del cortometraje en el teatro municipal de Rawson con la presencia de todos los participantes. Estos productos se podrían considerar como actos simbólicos que intervienen y remodelan el espacio representado, influyendo en las prácticas sociales en la batalla cultural.

Más allá del Cerro: ha sido ya debatido en la sección anterior.¹⁴⁰

Backstage de las Prácticas Socioeducativas: Este cortometraje documental dirigido por dos de los estudiantes de las PSE (Gimeno y Farías) ofrece la perspectiva colectiva de los estudiantes sobre la importancia de la relación entre la universidad y la comunidad, y el papel del cine comunitario en esta dinámica. Comienza con una voz en off que destaca la universidad como una proyección de la comunidad, no como una entidad caritativa o de transferencia verticalista. El documental muestra la heterogeneidad de los participantes, sus habilidades y motivaciones. Los niños expresan que están grabando sus sueños para mostrarlos a otros. Los estudiantes resaltan su compromiso con la empatía y el aprendizaje sobre otras realidades. Todos los participantes celebran el cine comunitario como un vehículo para transformar la realidad.

El material audiovisual utilizado fue creado por múltiples actores, convirtiéndose esta pieza en una obra colectiva. Los estudiantes también produjeron ensayos escritos, [por ejemplo, un ensayo de estudiantes de teatro, filosofía y educación destaca el cine comunitario como un puente para conectar corazones. Otro grupo de estudiantes de diseño y comunicación reflexiona sobre las emociones intensas que surgen al ser "atravesados por un territorio". Los estudiantes también realizaron una solicitud pública a la comunidad tras una inundación en Villa La Esperanza ocurrida durante los días en que allí trabajábamos,

¹⁴⁰ Link para su visionado:
https://www.youtube.com/watch?v=Xm9jVpIIhkw&ab_channel=INSTITUTODEEXPRESI%C3%93NVISUALFFHA

utilizando material audiovisual recolectado durante nuestras PSE. El cine comunitario se convirtió en praxis, con estudiantes y profesores recolectando donaciones. Se extiende a continuación el link para visionar este trabajo.¹⁴¹

Divulgación: Se crearon materiales de divulgación para informar a la comunidad en general sobre la experiencia, incluyendo videos para redes sociales y montajes fotográficos para la exhibición pública. Se estableció un repositorio en el sitio web del Instituto de Expresión Visual con videos, entrevistas, material promocional, charlas y archivos audiovisuales.¹⁴²

Conversaciones Públicas con Directores: Citados en el Museo Provincial de Bellas Artes Franklin Rawson realizamos un encuentro con directores de cine comunitario para estudiantes y productores audiovisuales, donde se discutieron temas como la naturaleza del cine comunitario, sus antecedentes, formatos, responsabilidades sociopolíticas y su futuro en la provincia.¹⁴³

Exhibición Abierta: La exhibición pública del cortometraje se llevó a cabo en el Teatro Kummel. Los niños de Villa La Esperanza asistieron con sus padres. Se proyectó el cortometraje y el *backstage*, y se presentaron resúmenes escritos y montajes fotográficos. Los estudiantes, los agentes de las Brigadas y los funcionarios públicos ofrecieron comentarios. Como directora del proyecto destacué el trabajo del grupo y el uso de la Pedagogía Decolonial y la comunicación resiliente en esta experiencia. Al final, los niños y sus padres compartieron sus experiencias.¹⁴⁴

El intendente de Rawson aprovechó este momento emotivo para la comunidad para prometer informalmente la construcción de casas para los residentes de Villa la Esperanza, ligando nuestro proyecto a promesas de campaña que no tuvieron ninguna proyección real. De hecho, como directora del proyecto, me comuniqué acerca de ello con el Centro de Vinculación Universitaria de Rawson (que había sido nuestro nexo con la Municipalidad), pero no acusaron recibo. Además de no emitir respuesta, la secretaria de cultura de Rawson omitió incluir la experiencia de PSE entre los proyectos realizados desde el Centro de Vinculación Universitario de Rawson en 2024.

Hasta este punto de esta sección, hemos considerado lo que en nuestro análisis tripartito se describe como "la imagen". En este caso, estas fueron las prácticas discursivas puestas en juego por los participantes de estas Prácticas Socioeducativas en cine

¹⁴¹ Link para su visionado
https://www.youtube.com/watch?v=Auj20pgOxek&ab_channel=INSTITUTODEEXPRESI%C3%93NVISUALFFHA

¹⁴² Acceso <https://iev.ffha.unsj.edu.ar/2024/09/23/registro-practicas-socio-educativas-cine-comunitario-practicas-conocimiento-y-territorio/>

¹⁴³ Acceso al evento completo https://youtu.be/O_LLmFOxBEQ

¹⁴⁴ https://www.youtube.com/watch?v=R7Mz-ygLEwg&ab_channel=INSTITUTODEEXPRESI%C3%93NVISUALFFHA

comunitario. Todas ofrecen un punto de vista intencional sobre la experiencia y un telos ideal que considera su aporte individual como marcando una diferencia cuando se une al esfuerzo y compromiso de las otras partes involucradas. Por un minuto, cuando escuchamos la oferta de casas de la boca del Intendente, pensamos que habíamos cambiado directamente las circunstancias de la comunidad de La Esperanza. Ese momento fue como un clímax de fe en el poder puro del arte como fuerza performativa para el cambio social. Sin embargo, nada es tan directo o tan manejable. Nada es tampoco tan romántico o puro, y digo esto no sin un gran pesar. Hubo un momento después de todo nuestro manejo formal de nuestras presentaciones de resultados en el que tuvimos que dejar que esta experiencia discursiva ondulase sus propias olas, hiciese sus propios ecos de vuelta al mar de la sociedad. Ya no teníamos control sobre estas piezas, ya que habían entrado en el reino de lo simbólico. Al menos, esto es lo que hice. Tomé un asiento trasero y observé las muchas ondas que una acción y su imagen pueden tener como prácticas socialmente discursivas.

La última consideración y a modo de conclusión es una evaluación sobre las reverberaciones de la "Imagen" en el territorio de la práctica social, el espacio instituido, el paradigma. Las leo como la conversación entre estas piezas y el paradigma como actos simbólicos.

c- Reverberaciones de la Imagen: Extensión territorial de las Prácticas Socioeducativas (de octubre a diciembre)

Tras la culminación de las Prácticas Socioeducativas en cine comunitario y su exhibición pública, se desplegó una serie de "reverberaciones" que evidenciaron el alcance y la profundidad del proyecto en diversos ámbitos. Estas reverberaciones, entendidas como la interacción entre la "imagen" construida por los participantes y el "paradigma" social dominante, revelan cómo el proyecto trascendió su marco inicial, impactando la política, la academia y la cultura.

Apropiación Política y Reconfiguración de la Visibilidad: Las Brigadas, actor clave en la conexión con la comunidad de Villa La Esperanza, decidieron utilizar el material audiovisual generado en el proyecto durante un evento político de gran envergadura. Esta apropiación, aunque legítima dada su participación fundamental, generó debate. La falta de consulta con el equipo de las PSE y la ausencia de reconocimiento explícito a los demás creadores y colaboradores del proyecto planteó interrogantes sobre el respeto al carácter interdisciplinario y multisectorial de la iniciativa. Al llevar las voces y las realidades de la comunidad a un escenario político, este episodio demostró el potencial del cine comunitario como herramienta de activismo político contra-hegemónico. Se logró por lo tanto una reterritorialización de la identidad de los sujetos subalternos en la escena pública, otorgándoles visibilidad y conectándolos con redes mayores de acción colectiva como son las del colectivo político.

El Cine Comunitario en el Debate Académico: Tanto la directora como los estudiantes participantes del proyecto de PSE presentaron sus experiencias en una conferencia sobre educación, arte y territorio, celebrada en la FFHA, Universidad Nacional de San Juan (cuya publicación hace parte hoy este artículo). Sus intervenciones, cargadas de reflexiones críticas sobre el papel de la universidad y su responsabilidad social, generaron un intenso debate. El proyecto se convirtió en un catalizador para discutir el carácter político de la educación artística, desafiando la idea de una producción de conocimiento neutral y desideologizada. Se puso de manifiesto cómo el arte y la educación pueden ser herramientas de transformación social, capaces de cuestionar y reconfigurar las estructuras de poder.

Legitimación Institucional y Construcción de un Legado: El proyecto obtuvo un amplio reconocimiento dentro de la comunidad universitaria, siendo destacado en diversos simposios y eventos de programas de extensión. La creación de un repositorio multimedia, que reúne producciones audiovisuales, entrevistas y material teórico-metodológico, aseguró la preservación del legado del proyecto y su disponibilidad como recurso para futuras iniciativas.¹⁴⁵ El instituto de expresión visual, fue beneficiado por la buena reputación del proyecto, fortaleciendo la imagen del instituto, como un lugar donde se realizan proyectos de gran impacto social.

Tecnoestética y Estesia Decolonial: Reconfigurando la "Colonialidad del Ver": la experiencia de PSE fue incluida en una exposición del Instituto de Expresión Visual dedicada a la tecno estética, donde se exploró su capacidad para democratizar la representación y desafiar las relaciones de poder. Las prácticas socioeducativas fueron consideradas una praxis de la Estesia Decolonial, entendida como la reconfiguración de la "colonialidad del ver". Al facilitar el acceso a la tecnología y la estética audiovisual, el proyecto permitió a la comunidad de Villa La Esperanza visibilizar sus realidades y narrar sus propias historias, desafiando las representaciones hegemónicas.

En definitiva, las reverberaciones del proyecto demostraron su capacidad para generar un impacto significativo en diversos ámbitos, trascendiendo su objetivo inicial y consolidándose como una experiencia transformadora y colectiva.

Referencia bibliográfica

- Barriandos, J. (2011). La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, (35), 13-29.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro". En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber*:

¹⁴⁵ <https://iev.ffha.unsj.edu.ar/2024/09/23/registro-practicas-socio-educativas-cine-comunitario-practicas-conocimiento-y-territorio/>

- eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 145-16, CLACSO
- Grosman, C. (2018). *La alegoría del viajero inmóvil. Utopía y neoliberalismo en el cine latinoamericano*. Madrid: Ápeiron Ediciones.
- Grosman, C. (2019). Cortometrajes de largas distancias: Cine exprés, la multiplicación de un modelo. *Toma Uno*, Tomo 7, Sección educativa. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba ediciones.
- Grosman, C. (2021) La mesa (red) de cine social y comunitario de Córdoba en la praxis de la pedagogía decolonial. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*: Vol. 6 Núm. 2 (2021).
- Grosman, C. (2023). La ecología mediática audiovisual cuando 'las bases' se sacuden. Radio *La Lechuza* y la comunicación comunitario-resiliente" en *Libro de Actas del VIII Congreso de la Asociación Argentina de Estudios sobre Cine y Audiovisual (AsAECA) "Cartografías del devenir: Territorios, Prácticas, Políticas y Lenguajes"* editado por Eric Muzart. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María (UNVM).
- Grosman, C. (2025). *A Trojan Horse: Twenty-First Century Argentine Community Cinema as a Device of Decolonial Praxis*. Auckland: Auckland University of Technology (Tesis Doctoral).
- Grosman, C. y Vidal, E. (2020) Universidad/ Cine comunitario cordobés: dialéctica hacia la legitimación de saberes otros. *Libro de Actas de ENACOM Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación. Facultad de Ciencias de la Comunicación*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 23 - 25.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre Americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Alfredo Escobar (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127–167. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, en Edgardo Lander (Comp.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 246-276). CLACSO.
- Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En Catherine Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*, pp. 13-36. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Tomo I. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, pp. 23-68. Ediciones Abya-Yala.

[En el] título de este libro ... [s]e decidió ... hacer énfasis en la noción de “la frontera”, y hay aquí una intencionalidad específica, que es la de marcar un lugar de enunciación material dis-locado, que se define por una posición geopolítica periferal.

San Juan es una provincia lejana que lleva “la frontera” en la denominación histórica fundacional de su propio nombre, “San Juan de la Frontera”, y que está situada en los confines de un país, Argentina, que, a su vez, está en la periferia geográfica y política de las hegemonías del mundo. [La] noción de periferia expresa una geopolítica del conocimiento e imprime sentidos que demandan lecturas decoloniales. Así, lo remoto, lo lejano, lo fronteril, son categorías que adquieren densidad teórica para pensar la potencia contrahegemónica de lo diverso

La apropiación de la categoría de frontera conlleva superar la metáfora epistémica, e incorporar lo territorial como condición concreta de enunciación de los discursos científicos ... Lo territorial, como cuestión dinámica, trasciende el mero espacio e integra aspectos sociopolíticos y culturales, definiendo un entramado complejo entre lo educativo como hecho político, lo escolar como praxis situada y la investigación como reflexividad activa.

Múltiples sentidos ... se entraman, en esta producción colectiva: la universidad pública en diálogo con todos los niveles educativos y como anfitriona de debates políticos, económicos, culturales y sociales; las trayectorias estudiantiles y las experiencias docentes; los contextos institucionales y sus diversidades; las demandas de las –mal llamadas– minorías; los temas de derechos humanos y las políticas de inclusión; las transformaciones culturales que se vuelven parte de la vida educativa y sus conflictividades; las miradas de la historia en sus impactos en el presente; y, los desafíos futuros en un contexto nacional adverso al sentido de lo público en la educación, entre tantos temas confluentes.

